

# Pontos de fuga em plena pandemia

Livro das Jornadas de Estudos da Linguagem  
do Programa de Pós-Graduação em Letras e  
Linguística da Faculdade de Letras/UFG

Tânia Ferreira Rezende  
Tarsilla Couto de Brito  
(Organizadoras)

Cegraf UFG



**UFG Universidade Federal de Goiás**

Reitora

*Angelita Pereira de Lima*

Vice-Reitor

*Jesiel Freitas Carvalho*

Diretora do Cegraf UFG

*Maria Lucia Kons*



CONSELHO EDITORIAL PARA OS LIVROS DA FACULDADE DE LETRAS

#### **Estudos Literários**

*Oswaldo Silvestre* (U. Coimbra)

*Vera Lúcia de Oliveira* (Universit  degli Studi de Perugia, Perugia)

*Arnaldo Saraiva* (U. Porto)

*Ida Alves* (UFF)

*Antonio Carlos Secchin* (UFRJ)

*Vagner Camilo* (USP)

*Paulo Franchetti* (Unicamp)

*Carlos Cortez Minchillo* (Dartmouth College, EUA)

*Ana Mafalda Leite* (U. Lisboa)

*Roberto Ac zelo* (UERJ)

*Miguel Vedda* (Universidade de Buenos Aires)

*Francisco Garcia Chicote* (Universidade de Buenos Aires)

*Maria Zaira Turchi* (UFG)

*Z nia de Faria* (UFG)

#### **Estudos Linguísticos**

*Maria Helena de Moura Neves* (Unesp)

*Katia de Abreu Chulata* (Universit  degli Studi G. d'Annunzio – Chieti/Pescara, Itália)

*Gian Luigi De Rosa* (Universit  degli Studi Roma Tre, Itália)

*Ryuko Kubota* (University of British Columbia, Canadá)

*Lynn Mario Trindade Menezes de Souza* (USP)

*Branca Falabella Fabrício* (UFRJ)

*Maria Clara Keating* (Universidade de Coimbra)

*Marília de Nazaré de Oliveira Ferreira* (UFPA)

*Wolf Dietrich* (Westf lische Wilhelms-Universit t, Alemanha)

*Luciene Maimone* (Missouri State University)

*Pâmela Freitas Toassi* (UFC)

*S lvia Lúcia Bigonjal Braggio* (UFG)

*V nia Casseb Galvão* (UFG)

*Joana Plaza Pinto* (UFG)



# Pontos de fuga em plena pandemia

Livro das Jornadas de Estudos da Linguagem  
do Programa de Pós-Graduação em Letras e  
Linguística da Faculdade de Letras/UFG

Tânia Ferreira Rezende  
Tarsilla Couto de Brito  
(Organizadoras)

CegraF UFG  
2023

---

© Cegraf UFG, 2023  
© Tânia Ferreira Rezende;  
Tarsilla Couto de Brito, 2023

Projeto Gráfico e Capa  
*Allyson Moreira Goes*

Revisão  
*O autores*

---

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**GPT/BC/UFG**

P818 Pontos de fuga em plena pandemia : livro das Jornadas de Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras / UFG [E-book]. / organização, Tânia Ferreira Rezende e Tarsilla Couto de Brito. - Dados eletrônicos - (1 arquivo : PDF). - Goiânia : Cegraf UFG, 2023.

Inclui referências.

ISBN (E-book): 978-85-495-0696-2

1. Gêneros literários - pesquisa. 2. Cultura na literatura. 3. Literatura - História e crítica. I. Rezende, Tânia Ferreira. II. Brito, Tarsilla Couto de. III. Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística.

CDU: 82.09

Bibliotecário responsável: Enderson Medeiros / CRB1: 2276

# Sumário

Apresentação ----- 9

## Parte I

### Mundos que se (des)encontram

Para uma relação po-ética em tradução ----- 19

*Alice Maria de Araújo Ferreira*

*Why Don't You Carve Other Animals*: um caminho  
possível para uma aproximação com a obra  
de Yvonne Vera ----- 38

*Cibele de Guadalupe Sousa Araújo*

Dois Chicos, duas praias; dois Brasis? ----- 59

*Alexandre Pilati*

*Paulo Henrique Vieira de Souza*

*Rafael Gazzola de Lima*

O sujeito estrangeiro nas políticas de  
Estado brasileiras ----- 79

*Antón Corbacho Quintela (UFG)*

*Margareth de Lourdes Oliveira Nunes (UFG)*

Literatura fronteiriça: o caso de Moçambique e  
da África do Sul ----- 100

*Ludmylla Mendes Lima (UNILAB)*

Personagens indígenas nas literaturas brasileiras ----- 114

*Suene Honorato*

Wepe ritamatsui re kumira kakiri maitsen:  
proposta de elaboração de material didático  
para língua indígena como Língua Adicional ----- 132

*Altaci Corrêa Rubim*

## **Parte II**

### **Quando do silêncio gritamos**

Maternidade, Sheila Heti: a escrita como gestação----- 168

*Geysiane Nunes dos Santos*

Um mosaico de vozes: memória e (r)existência na  
narrativa de quatro escritoras contemporâneas ----- 193

*Pilar Lago e Lousa*

Mulheres empilhadas: feminismos e linguagem----- 213

*Tarsilla Couto de Brito*

*Fernanda Silva Braga*

Jogos verbais, jogos corporais: incorporos e as nuances  
do erotismo na poesia de autoria negro-brasileira----- 234

*Luciana Borges*

Diálogos filosóficos: feminismo espinosano da  
Austrália e a poesia beat de Diane di Prima ----- 261

*Maria Clara Duncck*

Memórias insurgentes de Dona Dica, a madrinha  
dos sertões ----- 280

*Luíza Beltrão Moraes*

Aspectos judaicos em Clarice Lispector: vida e obra ----- 303

*Leila Borges Dias Santos*

### **Parte III**

## **(Des)encontros interculturais**

(Des)encontros com os/as diferentes e a crise na  
percepção da diferença ----- 325

*Tânia Ferreira Rezende*

Ecos de decolonialidades para o currículo de  
formação docente e educação linguística ----- 346

*Mariana Fernandes dos Santos*

As orientações político-educativas à luz da educação  
intercultural: a formação de professores de língua  
portuguesa na UniRovuma ----- 377

*Ana Catarina Monteiro*

*Ermelinda Lúcia A. Mapasse*

Movimento #Fica Espanhol\_Brasil:  
desafios e perspectivas ----- 400

*Jordana Avelino dos Reis*

*Lucas da Silva Paulino*

*Monica Mariño Rodríguez*

Decolonizando o currículo de Língua Portuguesa:  
como o Estágio Curricular Obrigatório nos cursos  
de Licenciatura em Letras pode contribuir para isso? --- 423

*Mirian Santos de Cerqueira*

“Voltei de ateu” para “mostrar pr’esses cabras”:  
reflexões sobre a variação linguística no português do  
Brasil na prova de Linguagens, Códigos e suas  
Tecnologias do ENEM - um estudo analítico-qualitativo-- 445

*Renato Cabral Rezende*

*Júlia Moutinho Diefenthäler*

Metaliteratura em tema: e se a literatura ensina  
literatura em si? ----- 461

*Nilson Pereira de Carvalho*

Autores convidados----- 479



# Apresentação

Tarsilla Couto de Brito

O ano de 2020 foi muito difícil para todos nós. Choramos nossos mortos, sofremos o isolamento e produzimos freneticamente. Para mim há, no mínimo, um paradoxo nisso. Eu, pessoalmente, me pergunto se deveríamos produzir qualquer coisa diante de tantas perdas e sofrimento. Se nós víamos, pelas redes sociais, vídeos de alerta sobre a contaminação de um vírus desconhecido na China em dezembro de 2019, nunca imaginamos que iríamos contar cotidianamente milhares de infectados e mortos no Brasil em 2020 e 2021. Mas o vírus chegou. E nos fez entender o que era viver em conexão planetária. Tantas tristezas nos relacionam histórica e culturalmente – racialização dos corpos, violência contra a mulher, exploração de mão de obra escravizada, devastação de florestas e biomas, a fome e a insegurança, o número vergonhoso de mortes de homens, crianças e mulheres pretas por “acidente” – e como se nada disso bastasse, um vírus nos fez entender que vivemos no mesmo planeta. E nos fez entender de uma maneira muito lúcida: para ser contaminado, internado e receber tratamento você pode contar com os privilégios da classe e da raça. Eu, que me formei

na literatura, só consigo pensar na frase shakespeariana que diz (e dela faço uma glosa): sim, nos encontraremos todos no undiscovered country, na terra dos mortos. Mas isso não nos iguala. Este livro trata disso. Das diferenças.

Desde meu ingresso efetivo na Faculdade de Letras da UFG, quando reencontrei a professora Tânia, que se tornou amiga e companheira de trabalho, uma impressão, em especial, transformou-se e consolidou-se ao longo dos caminhos que temos percorrido. Tenho desenvolvido cada vez mais certeza de que a docência não é um dom, mas um ofício construído através de um processo formativo que une corpos e mentes por meio de afetos. Não podemos nos esquecer que o corpo é texto primeiro – isso foi a Tânia que me ensinou. Assim foi que, nos últimos dias da era presencial, a professora Tânia propôs que oferecêssemos juntas uma disciplina na pós para receber mulheres de diferentes áreas das Letras e do Brasil para um “grande encontro”, um encontro intercultural e não apenas multicultural, que nos oferecesse um passo a mais rumo aquilo que Franz Fanon chamou de descolonização do pensamento (*Os Condenados da terra*, 1961). A disciplina nos exigiria apenas 16 aulas, mas eram tantas pessoas, perspectivas e corpos dispostos ao debate que se transformou em uma Jornada, um evento com 96 horas de atividades e que nos ofereceu um ponto de fuga em plena pandemia de covid-19. A Jornada foi apoiada pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFG, de que este livro que logo se abre aos leitores é o resultado.

Apesar das muitas dores e perdas que sofremos ao longo desse período, há ainda mais uma lição que se desenhou e que compartilho com vocês traduzida aqui com as palavras de bell hooks: “Em todas as revoluções culturais há períodos de caos e confusão, épocas em que graves enganos são cometidos. Se tivermos medo de nos enganar,

de errar, se estivermos a nos avaliar constantemente, nunca transformaremos a academia num lugar culturalmente diverso, onde tanto os acadêmicos quanto aquilo que eles estudam abarquem todas as dimensões dessa diferença” (*Ensinando a transgredir*, 2017, p. 49).

O livro *Pontos de fuga em plena pandemia*, que ora vem a público, organizado por nós, Tânia Ferreira Rezende e Tarsilla Couto de Brito, é uma sistematização por escrito das discussões promovidas nas *Jornadas de Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás*, evento promovido pelo PPGLL/UFG e coordenado pelas mesmas professoras. As discussões foram realizadas no modo remoto, em forma de *lives* de curta duração, com diferentes temáticas, e de minicursos sobre escritoras brasileiras, de diversos países latino-americanos e africanos, com renomadas estudiosas do assunto.

O evento foi concebido, a pedido da coordenadora do PPGLL, para dar sustentação acadêmica aos estudantes e professores do PPGLL quando as atividades presenciais foram suspensas em decorrência do distanciamento social, medida fundamental para a contenção da Covid-19. Foi um evento com participação e de impacto internacional, nas áreas de Linguística e de Literatura, contemplando uma diversidade temática, perspectivas teóricas e abordagens epistemológicas, que passamos a apresentar.

...

Na Parte I, **Mundos que se (des)encontram**, começamos com o texto “Para uma relação po-ética em tradução”, de Alice Maria de Araújo Ferreira, que discute a ética em tradução a partir de *L'épreuve de l'étranger*, de Antoine Berman, considerado por vários estudiosos da área como a “virada ética em tradução”. Para

tanto, a autora desenvolve uma discussão sobre os desdobramentos da leitura do livro em Pym; Venuti, Meschonnic e Spivak.

Na sequência, temos “Why Don’t You Carve Other Animals: um caminho possível para uma aproximação com a obra de Yvonne Vera”, de Cibele de Guadalupe Sousa Araújo, no qual a estudiosa se debruça sobre os quinze contos apresentados pela escritora zimbabuense Yvonne Vera em sua obra inaugural, ressaltando como os temas, que apontam para situações cotidianas de personagens marcadas pela guerra, mobilizam discussões arraigadas nos múltiplos conflitos contidos na descolonização .

“Dois Chicos, duas praias; dois Brasis?”, de Alexandre Pilati, Paulo Henrique Vieira de Souza e Rafael Gazzola de Lima, fazem uma aproximação crítica entre as canções “A praiaira”, de Chico Science, “Nação Zumbi” (do álbum *Da lama ao caos*, de 1994) e “As caravanas”, de Chico Buarque (do álbum *Caravanas*, de 2017). A hipótese fundamental que orienta a leitura é a de que, a partir de suas peculiaridades de fatura e da especial convergência de alguns procedimentos, as duas canções podem ser lidas em contraste, como formas estéticas situadas em relação a um mesmo processo histórico, aludido aqui pela expressão de Roberto Schwarz “desigualdade social degradada” (2007).

Em “O sujeito estrangeiro nas políticas de Estado brasileiras”, Antón Corbacho Quintela e Margareth de Lurdes Oliveira Nunes expõem as conceituações desenvolvidas, em torno do sujeito estrangeiro segundo fosse o motivo do seu deslocamento. Assim, são contrastadas as categorias imigrante, turista e refugiado/ exilado-asilado, aplicando esses termos à realidade do sujeito estrangeiro presente no Brasil no séc. XX. Como exemplos de figuras em que se combinaram os traços de turista e imigrante são apresentadas e criticadas a atuação e a produção dos galegos Álvaro de Las Casas e José Casais.

O ensaio "Literatura fronteira: o caso de Moçambique e da África do Sul", de Ludmylla Mendes Lima, investiga o contato entre as literaturas moçambicana e sul-africana, a despeito das diferenças linguísticas e apostando na situação fronteira em que coexistem. Para especificar o problema apresentamos a análise do conto "Caniço", de Lília Mompilé, passando pela leitura do poema "Magaíça", de Noémia de Sousa.

"Personagens indígenas nas literaturas brasileiras" consiste em uma investigação de Suene Honorato. Encontram-se nesse artigo personagens indígenas das literaturas brasileiras em todos os tempos: tanto na literatura escrita por não indígenas, desde Pero Vaz de Caminha até os dias de hoje, quanto na literatura indígena contemporânea, escrita por autores como Eliane Potiguara e Daniel Munduruku.

Encerramos a primeira parte com o texto de Altaci Corrêa, cujo título "Wepe ritamatsui ra kumira kakiri maitsen" significa vitalização de línguas indígenas em Kokama. A língua Kokama é ensinada como Língua Adicional a aprendizes do Kokama, falantes de português, espanhol, ticuna e Kokama, além de outras línguas indígenas, portanto, encontra-se em processo de vitalização. Descrever o percurso de elaboração dos materiais didáticos e o processo de criação da abordagem de ensino e aprendizagem da língua Kokama, *Tsetsu Kokama*, é o objetivo deste artigo.

...

A Parte II, **Quando do silêncio gritamos**, é aberta com "Maternidade, Sheila Heti: A Escrita Como Gestaçã", de Geysiane Nunes Dos Santos *In Memoriam*. Este estudo discute a experiência feminina sobre maternidade, mapeando as metáforas que abrangem a criação como escrita literária e como gestação. Busca também

refletir, a partir do romance, a visão que a mulher tem sobre seu corpo, considerando a possibilidade de gerar um filho, escrever literatura e rever o papel social da “mãe”.

Em seguida, temos “Um mosaico de vozes: memória e (r)existência na narrativa de quatro escritoras contemporâneas”, de Pilar Lago e Sousa. Tendo em vista que nomear é corporificar a existência e resistir aos apagamentos, parte-se dos nomes das personagens-guia: Clarice e Maria Inês; Ponciá; Ana e Clara; e Alice, protagonistas dos romances de Adriana Lisboa, Conceição Evaristo, Cíntia Moscovich e Maria Valéria Rezende, respectivamente. O objetivo geral é resgatar a memória das mulheres para romper com os silenciamentos e compreender as demandas que emergem das fendas e lacunas deixadas pela tradição.

Ao analisarem o romance com o ensaio “Mulheres empilhadas: feminismos e linguagem”, Tarsilla Couto de Brito e Fernanda Silva Braga observam no enredo que o assassinato de uma das personagens está atrelado a um sistema de corrupção e controle relacionado à colonização. A proposta de interpretação propõe que seus algozes enquadram-se no caso do violador que compartilha seu ato enunciativo com os pares, tendo a aquiescência da sociedade colonizadora.

A professora Luciana Borges traz uma reflexão sobre os “Jogos verbais, jogos corporais: incorporos e as nuances do erotismo na poesia de autoria negro-brasileira”, abordando processos poéticos de representação discursiva do corpo e do desejo observados na poesia erótica de escritoras negras brasileiras, em perspectiva de gênero e raça.

Em “Diálogos filosóficos: feminismo espinosano da Austrália e a poesia beat de Diane di Prima”, Maria Clara Dunck, resgata imagens ancestrais do feminino no livro *Loba* (1970) em que o corpo ora assume contornos de mulheres, ora de animais, ora de seres míticos, o que desafia nossas imaginações do feminino e as con-

cepções a respeito dos corpos, visto que, implicitamente, as representações filosóficas dominantes demonstram a forma masculina nas construções da lógica do Ocidente, como denunciam Elizabeth Grosz, Genevieve Lloyd e Moira Gatens.

“Memórias insurgentes de Dona Dica, a madrinha dos sertões”, de Luiza Beltrão Moraes, intitula também a Gira que abriu a roda das celebrações que homenageou Benedicta Cypriano Gomes, mulher goiana racializada, rezadeira, benzedeira, parteira, guerrilheira, líder religiosa e política. O texto recorda ainda como seu corpo político foi violentado por várias ações do projeto de dominação colonial, tais como o memoricídio (BÁEZ, 2010), uma das formas de feminicídio: identitária e culturalmente os ataques por parte da Igreja Católica e da política local diziam respeito à inferiorização do seu lócus de mulher racializada, pela descredibilização do que ela representou popularmente como líder religiosa e política.

“Aspectos judaicos em Clarice Lispector: vida e obra”, de Leila Borges Dias Santos, finaliza essa segunda parte com uma crítica a respeito da obra de Clarice Lispector, declarando que seu legado literário está imbuído tanto por inovação temática e da linguagem, quanto carregada de elementos autobiográficos. Esses elementos autobiográficos são em parte característicos da sua cosmovisão de origem judaica. Traços dessa fonte basilar podem ser identificados por características do misticismo judaico e em especial hassídico.

...

Abrimos a Parte III, **(Des)encontros interculturais**, com “(Des)encontros com os(as) diferentes e a crise na percepção da diferença”, de Tânia Ferreira Rezende, uma discussão sobre as políticas de diversidade, particularmente, as políticas de ações afirmativas, em que a universidade pública brasileira se viu, efetivamente, “pintada de

povo”, com novos padrões sintáticos e entonacionais, fazendo vazar as epistemologias diversas.

Seguimos com os “Ecos de decolonialidades para o currículo de formação docente e Educação Linguística”, de Mariana Fernandes dos Santos, para quem decolonizar processos sociais requer estratégias e movimentação de vida. Neste texto, a autora fala sobre as referências universalistas de criar atos de currículo e concepção de uso e ação de linguagem, em contextos formativos, de aprendizagem da formação docente e reflexos na educação básica.

“As orientações político-educativas à luz da educação intercultural: a formação de professores de língua portuguesa na UniRovuma”, de Ana Catarina Monteiro e Ermelinda Lúcia Atanásio Mapasse, analisam-se as orientações político-educativas para o ensino superior, nomeadamente na *Colectânea de Legislação do Ensino Superior* (Premugy, 2012) e nos *curricula* de formação de professores de língua portuguesa na UniRovuma (FCLCA/DCL, 2014; FCLCA/DP, 2009b, 2009a), integrando-se na área da Didáctica de Línguas.

Em “Movimento #Fica Espanhol\_Brasil: desafios e perspectivas”, de Jordana Avelino dos Reis, Lucas da Silva Paulino, Monica Mariño Rodríguez, é abordada a movimentação de professores(as) de Espanhol no Brasil para reverter a MP nº 746/2016 e a lei 13.415/2017, no que concerne ao ensino da língua espanhola. O movimento “Fica Espanhol”, iniciado em 2016, no Rio Grande do Sul, surgiu como uma resposta à política educacional antidemocrática do então presidente Michel Temer. As autoras apresentam, em ordem cronológica, o surgimento e atuação de docentes, estudantes e apoiadores(as) do Movimento Fica Espanhol em três estados federativos: Rio Grande do Sul, Paraíba e Goiás.



Com “Decolonizando o currículo de Língua Portuguesa: como o Estágio Curricular Obrigatório nos cursos de Licenciatura em Letras pode contribuir para isso?”, Mirian Santos de Cerqueira traz exemplos de como a colonialidade se verifica no cotidiano escolar, relacionando-os ao modo como a Língua Portuguesa é vista por muitos professores, estudantes e sociedade, pelo fato de ainda se acreditar que a língua falada no Brasil deve seguir os parâmetros da língua falada em Portugal.

No estudo “‘Voltei de ateu’ para ‘mostrar pr’esses cabras’: reflexões sobre a variação linguística no português do Brasil na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM - um estudo analítico-qualitativo”, Renato Cabral Rezende e Júlia Moutinho Diefenthaler discutem a abordagem da variação linguística no português brasileiro (PB) na prova de Linguagens e suas Tecnologias do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) entre os anos de 2009 e 2019.

Fechando com “Metaliteratura em tema: e se a literatura ensina literatura em si?”, de Nilson Pereira de Carvalho, temos uma reflexão que desenvolve argumentos sobre a tese de contribuição dos estudos metaliterários para o ensino de literatura, sobretudo na educação básica. Tais argumentos consideram sinteticamente fatores acerca das vivências do ensino e da aprendizagem, sobretudo aquelas que consignam a experiência do leitor de literatura; as dificuldades essenciais quanto a aspectos teóricos concernentes a conceitos e concepções de literatura, como “o que é literatura?”.

Parte I

# Mundos que se (des)encontram

# Para uma relação po-ética em tradução

Alice Maria de Araújo Ferreira

(UnB-IL-POSTRAD)

*L'utopie du projet, de cette pensée même d'une telle interaction,  
impose une nécessité de l'humour contre tout le pseudo-sérieux  
qui confond les Assis avec le mouvement de la pensée.*

*(Henri Meschonnic, Ethique et politique du traduire, 2007, p. 9)  
La pensée de l'errance est une poétique, et qui sous-entend qu'à  
un moment elle se dit. Le dit de l'errance est celui de la Relation  
(Edouard Glissant, Poétique de la Relation, 1990, p. 31)*

## Introdução

A tradução, enquanto atividade, ato, problematiza o dizer do outro e o modo de dizê-lo na/da língua que traduz. Além disso, segundo François Laplantine, tanto a escrita tradutória, quanto a etnográfica estão confrontadas a um referente: “um texto *já* escrito no primeiro caso [a tradução], uma sociedade *já* existente no segundo [etnografia] que temos que dar conta” (1995, p. 506, grifo do autor).<sup>1</sup> Nessa perspectiva, a escrita tradutória mobiliza muito mais uma relação do que um transporte (concepção fundamentada na

---

1. “un texte déjà écrit dans le premier cas, une société déjà existente dans le second, dont il faut rendre compte” (1995, p. 506, grifo do autor).

teoria do signo). A tradução torna interior o que é exterior, interiorizando o dizer do outro, e transformando a exterioridade em experiência interior. Se no transporte busca-se uma identificação e uma substituição, na relação, a tradução faz aparecer diferenças, ocos, interstícios, falhas. A escrita tradutória não se propõe ser uma reprodução de seus referentes, mas uma atividade que busca o *devoir do que não existia* (LAPLANTINE, 1995), antes da relação.

O tradutor lê/ouve o outro e deve escrevê-lo na sua língua materna ou de pesquisa. Os afetos (afeição pela sua língua materna e afetado pelo estrangeiro) criam uma tensão ao escancarar falhas. O tradutor vivencia a insuficiência da linguagem que o obriga a renunciar às identidades-raízes. Ele é tributário das convenções de sua época, de sua cultura, de sua língua, de seu meio social que o guiam no que deve ler/ouvir e como deve escrever.

O movimento pendular de *sair de si* e *voltar a si* (SELIGMAN-SILVA, 2004) provocado pela relação mobiliza uma teoria crítica que escapa aos universalismos e ao 'ser' como categoria de identidade, e reivindica um pensamento do exílio (GLISSANT, 1990; NOUSS, 2015). A figura do exilado convoca diferentes sistemas referenciais (culturais e linguísticos), dois no mínimo, entre o lugar de partida e o lugar de chegada, o sujeito e o grupo, o estrangeiro e o nacional. No entanto, se reconhecemos uma partida e uma chegada quando buscamos traçar o processo/trajeto (tradutório), a maioria dos discursos ainda foca em um dos dois polos. De um lado, os discursos que reproduzem a polaridade se preocupando com a naturalidade e privilegiam a identidade de chegada, de outro, os discursos multiculturalistas, contra a anexação e homogeneização da chegada, focam na identidade de partida. Ora, a experiência do exilado (e da escrita tradutória) não separa o que as fronteiras dividiram, ou pelo menos, tentam não separar o que os constitui exilados (traduções). A lógica identitária dos estados-nações e suas

fronteiras não consegue integrar a complexidade do fenômeno da relação, e por isso, tendem a impossibilitar/invisibilizar outras po-éticas (multilíngues e tradutórias).

Em tradução, ao instaurar uma alteridade (qualquer que seja o texto que escolhemos traduzir, se o traduzimos é porque é outro) inventamos uma identidade, uma cultura (que nos diferencia). Não a instauramos para afastá-la, ao contrário do que fazem os estados-nações. Estes instauram a categoria de estrangeiro, o de fora das fronteiras e que ousou atravessar a fronteira ameaçando a coesão nacional instituída, e mobilizam discursos nacionalistas e políticas de expulsão do migrante que perturba a homogeneidade construída (como, por exemplo, as políticas de imigração de Trump). Na tradução, ao instaurar a alteridade, instaura-se uma relação, um contato, um encontro, justamente por ser diferente. Ao decidir traduzir, estamos dispostos como corpos ao “circuito dos afetos” (SAFATLE, 2015). A tradução é uma escrita da relação e questioná-la passa pelas questões éticas e políticas da tradução, ou dito de outra forma, as questões éticas da tradução passam por uma teoria crítica da relação.

Para discutir a questão ética na tradução partimos da relação como categoria constituinte da tradução (MESCHONNIC, 1999, 2007; BERMAN, 1984, 2007) e da tradução como modelo de relação (GLISSANT, 1990, 2013; WAGNER, 2010; VIVEIROS DE CASTRO, 2015, 2018). Em seguida, revisitamos uma certa tradição discursiva sobre a questão ética em tradução, que segundo Tiphaine Samoyault (2020), passa justamente pela relação com o outro e a alteridade. O desenvolvimento do que foi chamado de “virada ética” nos estudos da tradução mobilizou discursos sobre a relação das línguas entre elas, dos sujeitos, das culturas, das épocas. O ato fundador dessa virada estaria em *L'épreuve de L'étranger* [A prova do estrangeiro] de Antoine Berman publicado em 1984. Assim, a partir de uma contextualização

discursiva da obra (anos 1980 na França), questionamos a categoria de *estrangeiro* que propõe uma ética do acolhimento, mas mantém a lógica dos estados-nações. Em contraponto, propomos uma *prova do migrante* perturbadora e transformadora de corpos em relação.

## **Da tradução como relação à relação como tradução**

As relações são, muitas vezes, vistas como dispositivos poético-retóricos: comparação, analogia, metáfora, mas também a dialética, a oposição, as contradições, os equívocos. Em termos afetivos, podemos ver as relações como amigáveis, violentas, agressivas, amorosas, e também, como opressoras, inferiorizantes, colonizadoras, influenciadoras, assimiladoras, diferenciadoras... todas as afetações, no sentido de Spinoza, da capacidade do corpo de afetar e ser afetado por outros corpos. As escritas tradutórias manifestam corpos poéticos em relações, ou talvez, em que agem as relações. Na escrita, a tradução é lugar de diferenças, ou, nos dizeres de Deleuze e Guattari sobre o corpo, é um sistema disposicional de afetividades (DELEUZE; GUATTARI, 1996). As relações não devem ser entendidas, dentro do paradigma estruturalista, como somente estruturantes e estruturadas, são forças, fluxos, devires.

Para Edouard Glissant, em *Poética da relação* (1990, p. 31), “a relação é uma dimensão essencial no devir das sociedades e das línguas, e não somente um efeito ou uma consequência”. Efeito e consequência são da ordem da explicação (relação hierárquica), como se tivesse uma língua que seria ampla suficiente, modalizadora o suficiente, universal o suficiente, para explicar outra: um imenso equívoco histórico. A tradução é relação em perspectiva e mobiliza o comentário, o ensaio crítico, pois sua tarefa é política. A teoria crítica da relação é antes de tudo, então, uma teoria política e po-ética (valores) e, por isso deve abandonar o paradigma moderno de separação da ciência e da política. Além disso, é uma teoria transversal, logo transdisciplinar.

A relação com a alteridade é bastante problematizada na etnografia, e a antropologia pós-moderna faz dela uma verdadeira prova teórica-metodológica. Nessa perspectiva, é interessante notar a posição de Roy Wagner sobre a analogia em *A invenção da cultura* (2010) e de Eduardo Viveiro de Castro sobre a comparação, ou melhor, a “equivocação controlada” (2018, 2015).

A tradução como relação repousa no cerne da concepção de “invenção” (2010) em Roy Wagner. Como adverte o antropólogo Marcio Goldman (2011) em uma resenha sobre *A invenção da cultura*, a noção de invenção em Roy Wagner, deve ser compreendida como *criação* nos termos em que esta noção foi elaborada na obra *O que é a filosofia?* (1992) de Deleuze e Guattari:

Isso significa que a “invenção” de Wagner não consiste nem na imposição de uma forma ativa externa a uma matéria inerte, nem da descoberta de uma pura novidade, nem na fabricação de um produto final a partir de uma matéria-prima qualquer. Isso a afasta dos modelos mais recorrentes utilizados no Ocidente para pensar o ato de criação: o modelo hilemórfico grego, o judaico-cristão da criação *ex-nihilo*, o modelo capitalista de produção e da propriedade. A invenção wagneriana é, antes, da ordem da metamorfose contínua, como acontece na imensa maioria das cosmogonias estudadas pelos antropólogos, em que as forças, o mundo e os seres são sempre criados e recriados a partir de algo preexistente. (GOLDMAN, 2011, p. 201)

Roy Wagner destaca o trabalho criativo da atividade antropológica, não apenas no sentido já aviltado parcialmente pelo pós-modernismo (o processo de transformação da experiência em texto), mas no reconhecimento das relações imanentes da atividade antropológica, isto é, que “a criatividade do antropólogo depende de outra (e de outrem)” (GOLDMAN, 2011, p. 202). Para Wagner, o reconhecimento da criatividade daqueles que os antropólogos es-

tudam é a condição de possibilidade da prática antropológica. Essa formulação é seguida de uma extensão do conceito de cultura que se conecta com o de invenção-criação. Esse procedimento de extensão do significado de cultura é definido por Wagner como analogia que deve corresponder a diferenciação, obedecendo três princípios fundamentais, como sintetizados por Goldman:

Primeiro, só pode operar num campo de diferenças, o que significa que, evidentemente, só precisamos de analogias quando nos defrontamos com situações à primeira vista irredutíveis às que nos são habituais — ou seja, analogia não é sinônimo de semelhança. Em segundo lugar, nenhum dos dois termos colocados em relação pela analogia deve estar situado em um plano superior ao outro, como se o primeiro fosse capaz de revelar a verdade oculta do segundo — analogia não significa explicação. Por fim, os dois termos devem ser afetados pelo processo, de tal modo que o conceito ocidental de cultura, por exemplo, tem que ser ao menos ligeiramente subvertido quando serve de analogia para a vida nativa — o que significa que a analogia é da ordem da relação (...). (2011, p. 206)

Assim, o mecanismo analógico de Wagner que segue por derivação, diferenciação e por isso relação (devido a irredutibilidade das situações) almeja um certo modo minoritário da atividade antropológica: viver em dois ou mais mundos ou modos de vida diferentes, ou seja, nenhum dos mundos é redutível ao outro, ou a um denominador comum que os ultrapasse. E aqui reside a concepção wagneriana de tradução, entendida como esse conjunto de analogias que participam ao mesmo tempo de ambos os sistemas de significados, e que torna a cultura “visível”:

A cultura é tornada visível pelo choque cultural, pelo ato de submeter-se a situações que excedem a competência interpessoal ordinária e de objetificar a discrepância como uma entidade



– ela é delineada por meio de uma concretização inventiva dessa entidade após a experiência inicial. Para o antropólogo, esse delineamento comumente segue as expectativas antropológicas quanto ao que a cultura e a diferenciação cultural deveriam ser. Uma vez que a concretização ocorre, o pesquisador adquire uma consciência intensificada dos tipos de diferenças e similaridades implicadas pelo termo “cultura” e começa a usá-lo cada vez mais como um construto explanatório. Ele começa a ver seu próprio modo de vida em nítido relevo contra o pano de fundo das outras “culturas” que conhece, e pode tentar conscientemente objetificá-lo (por mais que esse modo de vida esteja “ali”, por implicações ao menos, nas analogias que ele já criou). Assim, a invenção das culturas, e da cultura em geral, muitas vezes começa com a invenção de uma cultura em particular, e esta, por força do processo de invenção, ao mesmo tempo é e não é a própria cultura do inventor. (WAGNER, 2010, p. 35)

Muito próximo da analogia, a comparação, tal como apresentada por Viveiro de Castro, é também da ordem da tradução e seu controle é, segundo ele, a tarefa da antropologia. A relação como tradução, isto é, a comparação, deve ser vista como regra constitutiva da antropologia. Segundo ele, a comparação “Diz respeito ao processo envolvido na tradução dos conceitos práticos e discursivos do “nativo” para os termos do aparato conceitual da antropologia”. (2018, p. 250). A tradução intercultural como constitutiva da antropologia já é recorrente nos discursos antropológicos, o problema para Viveiros de Castro, consiste em saber o que é, pode ser ou deve ser uma tradução? E em relação a isso, ele adota “uma posição radical” que ele resume da maneira seguinte:

[...] na antropologia, a comparação está a serviço da tradução e não o contrário. A antropologia compara para que possa traduzir, e não explicar, justificar, generalizar, interpretar, contextualizar, revelar o inconsciente, dizer o que não precisa ser dito, e assim por diante. Adicionaria a isto que traduzir é sempre trair,

como diz o ditado italiano. Porém, uma boa tradução – e aqui estou parafraseando Walter Benjamin (ou melhor, Rudolf Pannwitz via Benjamin) – é uma que trai a língua de destino, e não a língua de origem. Uma boa tradução é uma que permite que os conceitos alienígenas deformem e subvertam a caixa de ferramentas conceitual do tradutor para que o intencio da língua original possa ser expresso dentro da língua nova. (VIVEIROS DE CASTRO, 2018, p. 250)

A comparação deve se dar entre os modos como diferentes tipos de corpos “naturalmente” experimentam o mundo (multinaturalismo). Uma perspectiva de corpos, e não uma comparação entre diferentes mentalidades que cairia inevitavelmente no discurso moral. Desse modo, a tarefa da tradução intercultural não é encontrar sinônimos na nossa linguagem conceitual para representações que outra espécie usa para falar a mesma coisa, “ao invés disso, o objetivo é evitar perder de vista a diferença escondida dentro de “homônimos” equivocais entre nossa língua e a língua de outras espécies, já que nós e eles nunca estamos falando das mesmas coisas.” (VIVEIRO DE CASTRO, 2018, p. 252). Não há co-referentes possíveis, logo, a tradução se instala na equivocação e tem como tarefa ampliar, alargar, potencializar, e não explicar, compreender, interpretar.

É importante lembrar que para Viveiro de Castro, a equivocação

não é apenas uma “falha em compreender” como apresenta o *Oxford English Dictionary* de 1989, mas uma falha em compreender que compreensões não são necessariamente as mesmas, e que elas não estão relacionadas a modos imaginários de “ver o mundo”, mas aos mundos distintos que são vistos. (2018, p. 255)

O equívoco não é um erro, nem uma enganação. A equivocação está implicada na própria relação, já que esta, se dá sempre com a exterioridade. O erro é visto dentro de um mesmo sistema.

A tradução intercultural se dá entre no mínimo dois sistemas. A “equivocação” é “o que se desdobra no intervalo entre diferentes jogos linguísticos” (2018, p. 255), nos diz Viveiro de Castro. A equivocação é uma falha no dizer outramente, um desdobramento do que transborda, uma potência crítica. Equivocação é falha e desdobramento. A escrita tradutória transforma a exterioridade (a outra língua) pela passagem pela/na língua que traduz, e dá corpo à relação, tentando controlar o equívoco e se deixando afetar corporalmente pelas diferenças/falhas.

A falha em todos os dizeres, inerente em toda língua, é também a que produz nossos dizeres multilíngues. As outras línguas estão na minha como constituintes corporais históricos (todas as línguas que compõem minha língua) e também como falhas, ocos, logo potências/possibilidades. Quando duas línguas se relacionam na/pela tradução, as falhas se tornam visíveis pela intraduzibilidade e a incompletude de todas as línguas é revelada. A intraduzibilidade, longe de ser um impedimento a comparação, é precisamente o que a permite e a justifica. Já que vale comparar apenas o intraduzível.

A falha, a insuficiência, se torna potência crítica e criativa. Crítica não só na leitura do outro, mas na escrita da/na língua. Criativa, não porque o outro é novo; não penso aqui a arte em termo de novidade; o outro não é novo, é outro (desculpa a tautologia), diferente, e ao preencher falhas em mim (ele é o que não sou) as escancara e produz o inédito (ainda não dito). A escrita tradutória nos convoca a pensar a movência dos textos e das línguas a partir da relação.

### **Uma certa tradição discursiva sobre a ética da tradução, do traduzir, do tradutor.**

Como já vimos, a consideração do traduzir como relação, diálogo, encontro, levou os estudos da tradução a discutir as questões éticas envolvidas no ato tradutório.

Em "*L'Éthique du traduire: Antoine Berman et le « virage éthique » en traduction*" Barbara Godart parece modalizar seu discurso, com o uso do futuro do pretérito "*Poderíamos* inscrever a transformação das teorias da tradução sob o signo de uma "virada ética" que *teria sido* inaugurada em 1984 com a publicação da *Prova do estrangeiro [...]*"<sup>2</sup> (grifo nosso), e com isso, parece questionar até onde se deu essa "virada ética" nas práticas e nas teorias da tradução? O outro é o estrangeiro que nos põe à prova na tradução, pondo à prova nosso comportamento ao ser afetado por/com ele.

O caráter ético baseado no reconhecimento do outro enquanto tal, enfrenta bastante resistências no mundo da tradução. Não submeter o outro a nenhuma restrição da chegada levaria à possível desagregação do que se constitui/institui como identidade (mexeria com essa, como se essa não mexesse!). Estamos diante de uma relação ética quase impossível que negocia a acolhida do outro e a transformação do mesmo sem que nenhum (nem o outro nem o mesmo) se desconstrua. Esse impossível ético, pelo menos na lógica dos estados-nações e suas assimetrias, leva Berman a deslocar a questão para um absoluto ético, em que a tradução deixaria de ser ética quando feita num ambiente de in-verdade. A ética do reconhecimento do outro enquanto tal deixa o lugar, em *Pour une critique des traductions* (1995) [Para uma crítica das traduções] a uma *pure visée traduisante* [pura visada traduzinte] que se afasta da "ética da diferença" e das questões políticas da tradução nos discursos de Lawrence Venuti (1993), Henri Meschonnic (1999,

---

2. «On aurait pu inscrire la transformation des théories de la traduction sous le signe d'un « virage éthique » qui aurait été inauguré en 1984 avec la publication de *L'Épreuve de l'étranger*, car Antoine Berman a privilégié lui aussi les rapports interculturels avec l'autre. » (GODART, *L'Éthique du traduire : Antoine Berman et le « virage éthique » en traduction*, p. 55)

2007), Gayatri Spivak (1993; 2005), ou até mesmo, de Anthony Pym (1997) para quem a questão ética se confunde com uma deontologia profissional.

Pym acha a discussão de Berman “acadêmica demais, intelectual demais, abstrata demais”<sup>3</sup> (1997, p. 9), (por que não, política demais) e desloca a questão ética para o sujeito social, profissional do tradutor. Ele concebe a tradução, não só como ato de comunicação, mas como uma transação econômica, “um serviço profissional com um cliente para um receptor determinado”<sup>4</sup> (Pym, 1997, p. 10). Para ele, se há uma relação ética do tradutor, ela se dá com seu cliente e não com o estrangeiro, a alteridade ou com o original. Nesse sentido, a questão da direcionalidade e/ou da hospitalidade, ou seja, se o estrangeiro é fonte ou alvo, e a forma de acolher, não são questões, nem problemas na proposta de Pym. O fazer do tradutor é guiado por diferentes ordens: as recomendações dos clientes, as normas aplicadas à tradução, os prazos, as distâncias. O fazer ético recai na responsabilidade do profissional que busca favorecer a relação entre o tradutor e seu cliente. Pym apresenta princípios, que chama de éticos, parecidos com um código de deontologia no qual todo profissional deve se apoiar para tomar decisões. O profissional, segundo ele, precisa que “a ética seja capaz de sustentar decisões mesmo que sejam complexas e práticas [...] quem paga? Para que serviço? E quanto?”<sup>5</sup> (1997, p. 11).

Essa responsabilidade ética do profissional para Pym, garantiria ao cliente a não intervenção do tradutor nos produtos (as traduções)

- 
3. «(...) trop académique, trop intellectuelle, trop abstraite » (tradução nossa)
  4. «(...) un service professionnel auprès d'un client pour un receptrer donné» (tradução nossa).
  5. « (...) l'éthique soit capable de soutenir des décisions aussi complexes et pratiques soient-elles.[...] qui paie ? pour quel service ? Et combien ? » (tradução nossa).

e por isso pressuporia o apagamento do fazer tradutório, ou seja, o tradutor não assina sua tradução, é a empresa/cliente que o contratou que assina. O que está em jogo, em Pym, é uma deontologia pautada na lógica de mercado, e conseqüentemente, ele se afasta das questões éticas e políticas envolvidas no processo tradutório.

Para Meschonnic, a questão ética do traduzir passa também pelos sujeitos, mas por sujeitos que agem. Em *Éthique et politique du traduire* [Ética e política do traduzir] (2007), ele nos propõe pensar o traduzir como um agir po-ético (político e ético). A tradução passa a ser um espaço de encontro no qual os sujeitos podem tornar-se sujeitos. Para ele, a relação ética deve ser vista:

Não como uma responsabilidade social, mas como a busca de um sujeito que se esforça em se constituir como sujeito pela sua atividade, mas uma atividade tal que só é sujeito aquele por quem um outro é sujeito. E nesse sentido, como *être de langage* [ser de linguagem], esse sujeito é inseparavelmente ético e poético. É na medida dessa solidariedade que a ética da linguagem concerne todos os seres de linguagem, cidadãos da humanidade, e é nesse sentido que a ética é política<sup>6</sup> (MESCHONNIC, 2007, p. 8).

Ele nos convida a pensar a tradução como um agir simultâneo entre dois sujeitos e pelo qual ambos surgem como sujeitos. Nessa perspectiva as categorias da comunicação (receptor, emissor, fonte, alvo) se tornam inoperantes porque a visada é a relação, um inter-discurso. Ou seja, a linguagem habitada por um sujeito/corpo em

---

6. « (...) [N]on comme une responsabilité sociale, mais comme la recherche d'un sujet qui s'efforce de se constituer comme sujet par son activité, mais une activité telle qu'est sujet celui par qui un autre est sujet. Et en ce sens, comme être de langage, ce sujet est inséparablement éthique et poétique. C'est dans la mesure de cette solidarité que l'éthique du langage concerne tous les êtres de langage, citoyens de l'humanité, et c'est en quoi l'éthique est politique. » (MESCHONNIC, *Éthique et politique du traduire*, 2007, p. 8, tradução nossa)

relação que não se encontra na instância da língua, mas no discurso. Pensar a relação ética fora da política é desconsiderar os sujeitos instaurados po-eticamente na linguagem ("*être de langage*") como corpos políticos.

Lawrence Venuti em *The Scandals of Translation: Towards an ethics of difference* (1998) [Os Escândalos da Tradução: para uma ética da diferença] pensa a tradução não mais como serviço ou ato de assimilação, mas como o reconhecimento da diferença interlinguística e intercultural, um ato político transformador (um escândalo). Ele nos propõe uma "ética da diferença" e da posição, "*Ethics of location*" [ética da posição ou localização]. Se a diferença se manifesta na relação (analogia, equivocação), há posições na relação e cada lado desenvolve po-eticamente estratégias de resistências e aberturas. Considerar a posição na tradução passa por uma (rel)ação crítica e criativa do tradutor com o outro. Assim, para Venuti, a estranheza mantida numa tradução, por exemplo, não deriva apenas de uma postura ética em relação ao estrangeiro e à letra, ela deriva tanto de forças estratégicas da cultura-fonte quanto da cultura-alvo, em função das posições nas relações de poder que se exercem entre elas. Em ambas (cultura-fonte e alvo), resistências (história das significações pelas quais passaram os signos) afetam suas posições tradutórias. Não só as posições tradutórias clássicas, fonte/alvo, original/tradução, mas posições/oposições geopolíticas historicamente constituídas entre colonizador/colonizado; homem/mulher; branco/preto; heterossexual/ homossexual; nacional/estrangeiro.

Assim, a posição/localização em Venuti, "*ethics of location*", mostra de que modo a prática tradutória participa da manutenção da hegemonia em escala global. As desigualdades produzidas ao longo da história colonial e pós-colonial não são meros fatores que

a tradução tem que reproduzir (por coerções econômicas e políticas); ao contrário, o ato tradutório que põe em relação deve se esforçar para quebrá-las. O ato tradutório ético torna-se uma ação de transformação social, uma posição política.

Reencontramos a questão da posição/localização em Gayatri Spivak para quem a tradução deve ser vista como uma relação entre culturas que produz uma “transvalorização cultural” (1993) na qual o reconhecimento do outro pode reiterar ou perturbar as relações de poder. Spivak, ao propor uma “ética da diferença cultural”, exige um reconhecimento do outro enquanto outro para transformar as relações hegemônicas construídas pelo imperialismo entre as culturas europeias e estadunidenses e as culturas do chamado terceiro mundo. Desse modo, podemos dizer que Spivak defende, como Venuti, uma postura ética ligada à situação discursiva, já que a violência política que existe na tradução manifesta as relações assimétricas entre línguas e nações. Para ela, a tradução pode, no seu fazer, criticar os imperialismos e propõe o que chama de “tradução democrática” (2005, p. 16) para fortalecer relações horizontais, verdadeiramente recíprocas entre as culturas. Contra o imperialismo, ela propõe uma reflexão ética sobre a particularidade das formas culturais atenta à alteridade radical do outro, ou seja, um modelo de tradução desfamiliarizante que expõe os limites da linguagem. A tradução é um relacionar-se, “esse relacionar-se com o outro como fonte da própria elocução é o ético como ser relacional, como um *ser-para*.” (2005, p. 58, grifo nosso). A tradução não deve só oferecer um abrigo (na língua), mas um *ouvir*: “Mas a tradução fundadora entre as pessoas é um *ouvir* atentamente, com afeto e paciência, *a partir da normalidade do outro*, o suficiente para perceber que o outro, silenciosamente, já fez esse esforço” (2005, p. 58, grifo nosso).



Um ouvir que permite, de fato, a abertura ao outro enquanto outro, para ouvir o que diz e como o diz, e não o que convém para nossa língua, para nossas convenções sociais, que ele diga. Admitindo as diferenças, não posso dizer o que ele diz sem uma transformação da língua que traduz; só se traduz o diferente, diferentemente.

## Considerações finais

A *Prova do estrangeiro*, com certeza, inaugura uma virada ética nos discursos sobre a tradução privilegiando o reconhecer (subjetivação) contra o conhecer (objetivação) nas relações interculturais, interlinguísticas e internacionais. Para Berman, a tradução é inseparável das questões éticas, sociais e políticas, e isso, na França pós-colonial dos anos 1980, se torna um engajamento crítico e político para pensar a abertura e a convivialidade da cultura francesa etnocêntrica, ou melhor, na qual o etnocentrismo se escancara com a presença de imigrantes, refugiados e exilados do mundo inteiro, em especial das ex-colônias. A relação ética, na qual o próprio é transformado pela mediação do outro, enfrenta resistências profundas nas estruturas etnocêntricas de uma sociedade que busca, a todo custo, conservar sua tradição hegemônica numa volta a si, a uma identidade nacional.

Leitor de Jacques Derrida, Berman se alinha com seu conceito de língua como hospitalidade (1997) e com o fato que se fechar ao estrangeiro é se fechar à revitalização da cultura de chegada. Mas, quando para Derrida, é preciso acolher o outro em sua radical diferença, ou seja, para que o outro seja de fato outro e não uma projeção narcísica do mesmo, é preciso aceitar que as normas da casa sejam dele e não mais do anfitrião, Berman acolhe o estrangeiro num albergue, "*L'auberge du lointain*" [o albergue do longínquo] e não lhe dá residência. Se o conceito de estrangeiro é caro ao ro-

mantismo alemão do século XIX, no/do qual Berman se alimenta, o tema da imigração ainda é constrangedor.

Ao pensar uma prova do migrante, é a noção de “estrangeiro” que questionamos por que ela reforça a lógica dos estados-nações. Nadia Yala Kisukidi (2017) lembra que essa categoria deve ser apreendida, sobretudo, política e juridicamente. O estrangeiro se define politicamente na sua relação com a soberania de um estado-nação, a qual produz elementos jurídicos que dizem o que é nacional e o que não é. O estrangeiro pode proporcionar um descentramento do local, mas não chega a transformar o tecido social e cultural (além de questionar os princípios filosóficos e religiosos) ao ponto de se falar em revitalização como acontece com a imigração. Para Alexis Nouss,

O estrangeiro conforta a ordem estabelecida pela racionalidade espacial. Ele representa o fora ou o alhures sem os quais o aqui ou o dentro não encontram legitimidade. Ele não perturbe; pelo contrário, ele participa do arranjo social \_seu sotaque esclarece o falar-bem e a cor da sua pele dá destaque a do autóctone<sup>7</sup> (NOUSS, 2020, p. 240).

Se os estrangeiros podem manter uma “autonomia psíquica e intelectual” que os protege quando se expõem ao mundo, o migrante e o exilado estão sempre num duplo vínculo emocional e reflexivo. O e/i-migrante está em tradução permanente, ele se instala e ao se traduzir na outra língua, no outro território, não podendo se reproduzir, produz território e linguagem na língua.

---

7. « L'étranger conforte l'ordre établi par la rationalité spatiale. Il représente le dehors ou l'ailleurs sans quoi l'ici ou le dedans ne trouvent pas leur légitimité. Il ne dérange pas ; au contraire, il participe de l'arrangement du social - son accent éclaire le bien-parler et la couleur de sa peau fait ressortir celle de l'autochtone. » (tradução nossa).

O migrante é, ao mesmo tempo e não sucessivamente, um *ex/in*, pois nunca deixa de ser os dois e reivindica as duas territorialidades para inventar outras num processo crítico-criativo (digestivo). A experiência da e/imigração nem sempre separa o que a distância afastou, e o pensamento dual que perpassa a lógica cidadã dos estados-nações não consegue integrar a complexidade desse fenômeno.

A prova do e/i-migrante pede um habitar, uma relação transformadora, de si, do outro, e do tecido sociocultural (sistema cultural). Traduzir no/pelo/com o outro, não só para pass(e)ar, mas como diz Viveiros de Castro, "habitar o equívoco" (2015). Essa prova passa pelo reconhecimento po-ético da tradução/migração como uma dimensão essencial no devir das sociedades e das línguas. A tradução, como vimos, é um processo relacional transformador (da ordem do comentário e da crítica). Entre pensar uma língua que tudo traduz com olhar neocolonialista e a intraduzibilidade das especificidades, temos corpos em relação que garantem um movimento crítico-inventivo dos sujeitos e das línguas.

## Referências

BERMAN, Antoine. *La traduction et la lettre. L'auberge du lointain*. Editions Trans-Europ-Repress, Paris, 1985.

BERMAN, A. *A tradução e a Letra ou o albergue do longínquo*. trad. Marie-Hélène Catherine Torres; Mauri Furlan; Andreia Guerini. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

BERMAN, A. *L'épreuve de l'étranger; Culture et traduction en Allemagne romantique; Herder; Goethe; Schlegel; Novalis; Humboldt; Schleiermacher; Hölderlin*. Paris: Gallimard, 1984.

BERMAN, Antoine. *Pour une critique des traductions : John Donne*. Paris, Gallimard, 1995.

DERRIDA, Jacques. *Anne Dufourmantelle invite Jacques Derrida à répondre De l'hospitalité*. Calman-Levy, Paris, 1997.

GLISSANT EDOUARD, *Introdução a uma poética da diversidade*. Editora UFJF, Juiz de Fora, 2013.

GLISSANT, Édouard, *Poétique de la relation. Poétique III*. Paris, Gallimard, 1990. GODARD, Barbara. *L'Éthique du traduire: Antoine Berman et le « virage éthique » en traduction*. TTR, 14 (2), 2001, 49–82. <https://doi.org/10.7202/000569ar>

GOLDMAN, márcio, "O fim da antropologia". In: *Novos estudos*, n. 89, Cebrap.

KISUKIDI, Nadia Yala. *Que fait-on de l'étranger aujourd'hui?*, Seminário da *Journée d'étude de la Chaire «Exil et migrations»*, 2017. Disponível: [https://www.canal-u.tv/video/fmsh/que\\_fait\\_on\\_de\\_l\\_etrangeur\\_aujourd\\_hui\\_nadia\\_yala\\_kisukidi.44953](https://www.canal-u.tv/video/fmsh/que_fait_on_de_l_etrangeur_aujourd_hui_nadia_yala_kisukidi.44953)

LAPLANTINE, François, « L'ethnologue, le traducteur et l'écrivain » *Meta : journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal*, v. 40, n° 3, 1995, p. 497-507. URI: <http://id.erudit.org/iderudit/003398ar> DOI: 10.7202/003398ar

MESCHONNIC, Henri. *Éthique et politique du traduire*. Verdier, Paris, 2007.

NOUSS, Alexis. «Le mensonge du migrant: un déficit éthique». In: CASTELAIN, Arnold (dir.) *Traduction et migration: Enjeux éthiques et techniques*. Presses de l'Inalco, Paris, 2020.

PYM, Anthony. *Pour une éthique du traducteur*. Arras/Ottawa, Artois Presses Université/Presses de l'Université d'Ottawa, 1997.

SAMOYAUULT, Tiphaine. «Langues en lutte: limites des éthiques de la traduction». In: CASTELAIN, Arnold (dir.) *Traduction et migration: Enjeux éthiques et techniques*. Presses de l'Inalco, Paris, 2020.

SELIGMAN-SILVA, Márcio, "Filosofia da tradução" in: SELIGMAN-SILVA, M. *O local da diferença: Ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução*. Editora 34, São Paulo, 2005.

SELIGMAN-SILVA, Márcio, "Um tradutor é um escritor da sombra? Variações sobre a ontologia da tradução". In: *Cadernos de Tradução*, V. 2, n. 28, Florianópolis-UFSC, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-7968.2011v2n28p11>

SPIVAK, Gayatri Chakravorty, "Tradução como cultura" (tradução de Eliana Ávila e Liane Schneider). In: *Ilha do Desterro* Florianópolis nº 48, p. 41-64 jan./jun. 2005. Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/9833>. Acesso: 13 mar. 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. "The Politics of Translation". In *Outside the Teaching Machine*. New York: Routledge, p. 200-225, 1993.

VENUTI, Lawrence. *The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference*. New York, Routledge, 1998.

VIVEIRO DE CASTRO, Eduardo. *Metafísicas Canibais. Elementos para uma antropologia pós-estrutural*. Cosac-Naify, São Paulo, 2009.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. "A antropologia perspectivista e o método da equivocação controlada". (Trad. de Marcelo Giacomazzi Camargo e Rodrigo Amaro). *ACENO – Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 5 (10) 247-264, agosto a dezembro de 2018. Disponível: <file:///C:/Users/Unb/Downloads/8341-Texto%20do%20Artigo-29777-2-10-20190722.pdf>

WAGNER, Roy, *A invenção da cultura*. Tradução de Marcela Coelho de Souza e Alexandre Morales. São Paulo, Cosac Naify, 2010.

# *Why Don't You Carve Other Animals*: um caminho possível para uma aproximação com a obra de Yvonne Vera<sup>1</sup>

Cibele de Guadalupe Sousa Araújo  
(IFG-Cidade de Goiás)

## A escrita dos contos

Foi escrevendo seus contos que Yvonne Vera clama ter descoberto a escrita. O primeiro conto, "Independence Day", escrito em 1991, foi enviado a um editor, que lhe solicitou outros, os quais juntos formariam a coleção *Why Don't You Carve Other Animals*, publicada no ano de 1992, em Toronto, pela TSAR Publications. Conquanto descoberta a escrita, Vera ainda não se considerava uma escritora à época. Em suas palavras, ela "ainda não [se] via como uma escritora, apenas como alguém que tinha descoberto

- 
1. As análises apresentadas neste artigo integraram nossa tese de doutoramento, defendida em abril de 2015. Nossa tese objetivava produzir uma tradução acadêmica da coletânea de contos *Why Don't You Carve Other Animals* (1992), obra inaugural da ficcionista zimbabuense Yvonne Vera, e, assim, introduzi-la no sistema literária brasileiro. Neste artigo, abordamos o contexto de produção dos contos e perpassamos os enredos e temas das quinze narrativas da coletânea.

uma alegria particular” (VERA, 2002, p. 1).<sup>2</sup> Ao escrever os contos, Vera não sentia ainda a “intensidade intransigente” e a “enorme disciplina” com que se dedicou a seus cinco romances posteriores: *Nehanda* (1993), *Without a Name* (1994), *Under the Tongue* (1996), *Butterfly Burning* (1998) e *The Stone Virgins* (2002). Do ponto de vista pragmático, a autora dedicava-se concomitantemente à pós-graduação (mestrado e doutorado). Apenas em 1995, de acordo com Cousins e Hodgson-Katiyo (2011), ela recebe uma premiação literária que lhe oportuniza dedicar-se exclusivamente à escrita.

Os quatorze contos outros, contidos em *Animals*, foram escritos apenas a partir da demanda do editor. Em entrevista a Grace Mutandwa, em 2002, já após ter escrito seu último romance, Vera rememora o início casual de sua carreira literária:

Eu realmente não tinha grandes planos de ser publicada. Talvez tenha enviado uma história para uma revista em Toronto e o editor tenha me perguntado se eu tinha mais histórias. Eu casualmente disse que sim, apesar de não ter nenhuma. Ele pediu por elas. Então, eu me pus a escrever o resto! Isso foi minha coletânea de histórias *Why Don't You Carve Other Animals*. Isso foi em Toronto no início dos anos 1990 (VERA, 2002, p. 2).<sup>3</sup>

Esse início fortuito de que surge *Why Don't You Carve Other Animals* pode estar relacionado à diferente recepção da obra em

---

2. “still did not see [her]self as a writer, just someone who had discovered a private joy” (VERA, 2002, p. 1).

3. I had no great plan of being published really. I perhaps sent a story to a magazine in Toronto and was asked by the publisher if I had more stories. I said yes haphazardly, though I had none. He asked for them. Therefore I set off to write the rest! This was my collection of stories *Why Don't You Carve Other Animals*. This was in Toronto of the early nineties (VERA, 2002, p. 2).

comparação com os romances da autora. É notório haver bem menos trabalhos críticos dedicados a este livro, especificamente, ou a sua contística, de modo geral, do que aos romances. Assim como também são os romances, especialmente *Butterfly Burning* (1998), os mais traduzidos. Entretanto, nas referências existentes, e na leitura que fazemos, já observamos nos contos os indícios de uma prosa poética, significativas experimentações estéticas e o tratamento de temas recorrentes em romances posteriores.

Jessica Murray (2011) reafirma a importância dos contos no início da carreira literária de Vera, revendo-os sob a perspectiva feminista e pós-colonial. Para Murray, é com *Animals* que Vera “inicia seu projeto literário de articular as experiências do, antes colonizado, povo do Zimbábue em geral, e das mulheres zimbabuenses em particular (MURRAY, 2011, p. 136).<sup>4</sup> A autora destaca o uso, já na coletânea, de aspectos que caracterizam e diferenciam a obra de Vera como um todo, tais como: a exposição dos pensamentos internos das personagens, especialmente as femininas, que revela a posição do ser colonizado lutando contra a opressão, a recusa de uma posição binária, sem ambiguidades, perpetrador/vítima para as personagens, a mudança de perspectiva na representação do espaço, com a consequente problematização da relação das personagens femininas com a terra, a relação complexa das mulheres com o movimento nacionalista, sua participação na guerra, que difere mas não é menor do que a dos homens, e o impacto da experiência da guerra em suas vidas (MURRAY, 2011).

Outro ponto chave destacado por Murray é o tratamento, já iniciado em *Animals*, do trauma e alienação que resultam do conflito

---

4. “begins her literary project of articulating the experiences of Zimbabwe’s formerly colonised people in general, and of Zimbabwean women in particular” (MURRAY, 2011, p. 136).



armado e afetam todos os envolvidos no processo de colonização. A exposição das diferentes formas da violência decorrente de um tal processo atinge seu ápice nos romances subsequentes. Nas palavras de Murray (2011, p. 144), é, “todavia, em seus romances posteriores que Vera irá expor e confrontar o completo horror da violência que foi infligida na população feminina do Zimbábue”<sup>5</sup>. Como a escritora se propõe a articular a violência por meio de linguagem poética, esse aspecto é extrema e habilmente adensado em seus romances, nos quais atrocidades do violento período abordado são desveladas.

É importante ressaltarmos que a escrita de Vera em *Animals* já alveja um leitor fascinado “com a ordem das palavras, com emoção”, um leitor “que anseia por novos encontros em expressão, linguagem e pensamento” (VERA, 2002, p. 2).<sup>6</sup> Se, por um lado, menos densa e incisiva, tal escrita é, por outro lado, mais acessível ao leitor, pois demanda menos dele do que a de seus romances. Isso a torna, de certa forma, uma obra que convida, que introduz sua escrita a um leitor não familiarizado ou não profissional. Razão pela qual foi escolhida para tradução, em nosso projeto de doutoramento, o qual objetivava introduzir a escritora em nosso sistema literário, aproximando-a do público brasileiro.

## O enredo dos contos e os temas discutidos

Ao abordar o conturbado e controverso período da Guerra Civil pela liberação no Zimbábue, Yvonne Vera, munida de uma perspectiva mais ampla do que tenha sido lutar pela independência,

---

5. “however, in her later novels that Vera will expose and confront the full horror of the violence that has been inflicted on Zimbabwe’s female population” (MURRAY, 2011, p. 144).

6. “with the order of words, with emotion” [...] “who wishes for new encounters in expression, language and thought” (VERA, 2002, p. 2).

não nos apresenta os heróis nacionalistas nos campos de guerrilha, mas escrutina momentos corriqueiros, mas muito significativos, da vida de pessoas comuns que fizeram grandes sacrifícios para o alcance da liberdade ou que foram grandemente afetadas pelos desdobramentos do conflito. As situações representadas nos contos trazem temas e problemas com ares de cotidiano. Poderiam acontecer na vida de qualquer pessoa comum, naquele contexto social, histórico e cultural. Assim, Vera examina, de uma perspectiva predominantemente interna, os diferentes atores, homens e mulheres, brancos e negros, e aspectos, racial, de gênero e de classe, envolvidos nos diversos conflitos que integram o conflito maior pela independência.

Ao se repetirem, com diferentes nuances, em diferentes narrativas, as questões discutidas reforçam a intensidade e a dimensão de problemas que aconteceram não na vida de qualquer um, mas na vida de muitos. Os temas e problemas representados e discutidos por Vera não afetam um indivíduo apenas, afetam diferentes indivíduos de uma comunidade e, assim, a transformam profunda e definitivamente. Entre os principais temas abordados nos contos estão: a solidão e a fragmentação existencial, o desrespeito e a ruína das tradições étnicas, a terra como um local de contestação, questões de gênero, a investigação psicológica de indivíduos traumatizados, a resistência ao casamento e à maternidade compulsórios, o empoderamento e o desempoderamento, as complexidades da história no contexto de colonização, a cooptação de negros pelo sistema colonizador, o cerceamento do direito de ir e vir dos negros, suas condições degradantes de vida e de trabalho, a forte ligação campo-cidade, e as estratégias de resistência negra.

O primeiro e mais longo conto da coletânea, "Crossing Boundaries", é ambientado em uma fazenda de propriedade branca, na qual negros trabalham na plantação de milho. A população da área

rural foi mais afetada pela violência da Guerra Civil, especialmente em suas últimas fases. Isso justifica um dos eixos centrais do conto, o desejo da personagem Nora, branca, de mudar-se para a cidade. Do lado negro, MaMoyo nutre o mesmo desejo, mas sua motivação passa pelas melhores condições de vida e de educação dos filhos. Para tanto, dos lugares subalternos que ocupam em suas comunidades, por serem mulheres, elas precisam tentar, com argumentos diferentes, mas igualmente sem sucesso, convencer seus respectivos maridos, que insistem em permanecer na terra, a mudarem-se.

Já no primeiro conto, então, a relação conturbada das mulheres, tanto brancas quanto negras, com a terra e com a própria luta pela liberação é trazida à baila por Vera. Para a mulher branca, o território africano é hostil, ainda que em Londres ela também não tenha se sentido confortável. Para a mulher negra, a terra é vista como cúmplice daqueles, os brancos, que os oprimem. Nos dois casos, ambas as personagens não nutrem uma relação de pertencimento com a terra. As personagens masculinas, Charles, o patrão branco, e James, o serviçal negro, exaltam a ligação histórica e orgânica com a terra e recusam-se terminantemente abandoná-la. Assim, além da tensão entre brancos e negros gerada pela disputa territorial, uma grande tensão interna entre homens e mulheres é explicitada.

Concomitante ao conflito central, de permanecer ou deixar a terra, espelhado nos casais branco e negro, a rotina da fazenda retrata os mecanismos e as práticas de desigualdade racial, social e de gênero. Um retrospecto histórico das medidas segregacionistas também é revelado pela memória da personagem do pai de James, o velho homem, que narra a migração forçada de sua família, nas primeiras décadas de colonização britânica, para a área que habitam. O velho homem também não sente que pertence àquela terra e deseja voltar a sua terra ancestral. O desejo de ser enterado em solo ancestral revela outro tipo de relação com a terra e

é recorrente na narrativa. Pelo olhar do velho homem e das mães negras, a autora aborda perspectivas diferentes sobre a questão da educação das crianças negras no sistema branco, que toca a questão da perda das tradições culturais étnicas, substituídas pelo saber branco, apreendido e reproduzido na escola.

“Independence Day”, o segundo conto da coletânea, foi o primeiro conto escrito por Vera. Diferente de “Crossing Boundaries”, o espaço nele é o urbano, e a narrativa tem como pano de fundo as celebrações da Independência. No conto, uma personagem feminina, negra, prostituta, encontra um cliente durante o dia, ao tentar ver o Príncipe de Gales passar com sua comitiva pela rua, e, à noite, é subjugada por ele durante a transmissão da Cerimônia de Independência. Ao término da relação, ela é mandada embora e, na manhã seguinte, observa na rua o emparelhamento de mini bandeiras britânica e zimbabuense. Para ela, de fato, a Independência não havia chegado. Além de contestar o significado e a abrangência da Independência para as mulheres, que não se livraram do caráter sexista de sua sociedade, a autora discute a fragmentação e a solidão da personagem e visibiliza um tópico já indiretamente referido no conto anterior, e que volta a ser pontuado em outros contos: a prostituição como meio de subsistência das mulheres na economia dos centros urbanos.

No conto “The Shoemaker”, duas jovens procuram os serviços de um sapateiro, que vive trancado em sua loja, um cômodo feito de folhas de zinco, pequeno, quente e escuro. Enquanto trabalha no vão da porta, o sapateiro, que nutre um fetiche por sapatos vermelhos, e que dá pouca importância a relações interpessoais, é constantemente provocado por uma das garotas que, falante e rissonha, questiona, entre outras coisas, a razão de ele viver ali e não em uma casa, de viver sozinho, de não se casar. A outra garota, por

seu turno, permanece retraída e silenciosa, e observa o sapateiro, reconhecendo nele algo de sua própria tristeza e solidão. Durante a narrativa, é revelado que o sapateiro, apesar de bem humorado, é marcado pelo trauma de ter sobrevivido à violência das forças coloniais que destruíram seu vilarejo, matando sua família. A narrativa ganha um tom insólito quando o sapateiro descreve as “viagens” que faz à terra natal. O caráter insólito é reforçado pela percepção surpresa e curiosa das outras personagens em relação ao sapateiro e seu modo de vida, isolado e alheio. Certo alheamento também invade uma das garotas, quando se lembra do irmão que partiu para a guerra, sem despedir-se dela ou da mãe. É a segunda garota, contudo, que se identifica com a solidão e a tristeza do sapateiro e que, ao final do conto, permanece atônita junto a sua loja. Os temas principais do conto são, então, a violência colonial, a solidão, o trauma e o abandono. Temas estes retomados em narrativas subsequentes.

Os temas em evidência no conto “Shelling Peanuts” são o sexismo, a participação feminina na guerra, a maternidade, o desafio de se criar sozinha os filhos e, novamente, o abandono e a solidão. Em um plano da narrativa, três meninos brincam de guerra e discutem sobre chamar as meninas para brincar. A única menina aceita por eles é Rebecca, que na percepção dos meninos se distingue das outras por não ser chorona. A mãe de Rebecca, que observa a brincadeira enquanto trabalha sentada sob uma árvore, incomoda-se ao ver a menina portar-se com uma guerrilheira e é tomada por uma antiga e dolorosa memória. O conto ganha um segundo plano narrativo, intercalado ao primeiro, em que é apresentada a lembrança da mulher, do dia em que o pai de Rebecca, a abandonou, partindo para o campo de batalha, sem saber do bebê que teriam.

Em “It Is Hard to Live Alone”, Rudo, uma jovem mulher casada, vai ao mercado comprar mantimentos para preparar a refeição do

marido, e para conversar com as mulheres mais velhas, as vendedoras. No mercado, as seis mulheres reúnem-se em volta de uma fogueira e conversam, ora animadas, ora desiludidas, sobre seu dia a dia, sobre suas angústias e sobre suas condições de vida. Durante o diálogo das personagens, um pouco da história particular de cada uma é revelado. Por meio dessas histórias particulares são articulados os temas do conto, como a sensação de medo e de perda, a tolerância social com a traição conjugal masculina, a exaltação e o questionamento da maternidade compulsória, as dificuldades financeiras de sustentar aos filhos e a si mesmas, o trauma e o alheamento, a solidão e o abandono. Neste conto, alguns dos nomes das personagens remetem aos daquelas em "Crossing Boundaries", como MaMoyo, MaDube e MaSinbanda, o que pode sugerir ao leitor, que as personagens, eventualmente, deixaram o campo e partiram para a cidade, onde fatidicamente encontraram uma difícil realidade.

No conto "Moon on the Water", a morte do avô é o gatilho para que a narradora-protagonista rememore, em tom bastante intimista, diversas histórias pessoais peculiares de seus avós que criaram os quatro netos, abandonados pela mãe após a morte do pai. Ao caminhar pela casa do avô, a personagem contrapõe a descrição de seus arredores com a narração das histórias da família. Neste conto, o desejo do avô de ser enterrado em seu vilarejo, já presente em "Crossing Boundaries" e recorrente em narrativas subsequentes, é revelado pela narradora. Nesta contraposição, são mobilizados temas como a morte, os conflitos geracionais entre jovens e velhos, a perda da tradição, o abandono, a orfandade e as condições difíceis de vida da população negra.

Em "A Thunderstorm", a personagem protagonista Tsitsi, assim como Rudo de "It Is Hard to Live Alone", foi ao mercado, comprou peixe e cebolas para preparar para o marido. Ela também se sente

insegura e confusa em relação à decisão de tornar-se mãe. Ao contrário de Rudo, todavia, Tsitsi já está em casa e enquanto prepara o jantar conversa com seu sogro, Dube, pai de seu esposo, Ponderayi. Com uma forte tempestade caindo, Tsitsi e Dube aguardam aflitos e preocupados pelo retorno de Ponderayi do trabalho. Após o término da chuva, o marido chega e dialoga com Tsitsi, que percebe que ele está incomodado. Ponderayi não pôde, por não receber licença no trabalho, acompanhar o enterro do avô em seu vilarejo natal, o que reforça o tema da importância e da impossibilidade do sepultamento em terra ancestral. Após a conversa com a esposa, Ponderayi insiste em deixar uma reserva grande de lenha cortada. Deixa também dinheiro, antes de partir, aparentemente para a guerra, usando o chapéu de seu pai, que havia ido dormir, sem dar maiores explicações a Tsitsi. Os temas principais no conto são a reflexão sobre a maternidade, o abandono feminino, as condições de vida da população negra, e a perda das tradições ancestrais.

No conto “Whose Baby Is It”, em meio a especulações sobre a razão do comportamento desvairado dos coletores de lixo negros, o narrador descreve o modo como executam sua atividade no distrito negro, guiados por um descuidado motorista branco, observados por crianças curiosas e insultados pelas mulheres negras. Nesta primeira parte da narrativa, o tema das relações de trabalho extenuantes e das relações conflituosas entre brancos e negros e entre negros e negros ganham destaque. Na segunda parte do conto, uma menina muito assustada conta à mãe que um bebê morto foi encontrado no lixo, atrás da loja onde ela brincava. A mãe preocupa-se com a filha e tenta acalmá-la, mas não compartilha do desejo da menina de descobrir de quem era aquele bebê, pois, como é revelado, ela mesma quase tinha abandonado/abortado a filha, quando engravidou e foi rejeitada pelo pai da criança, que teve de criar sozinha.

Os temas da morte, do abandono feminino e infantil, da criação dos filhos apenas pelas mães, e das condições de vida e sustento femininos são, então, desenvolvidos.

Em "The Bordered Road", no dia posterior a uma forte tempestade, uma personagem negra narra sua caminhada, junto a outros trabalhadores, do distrito que habitam até a cidade, onde trabalham. No início de sua jornada, a narradora descreve o quintal da casa de seu pai, que lhe traz recordações da infância, momento em que valores sexistas de sua criação são expostos. Em seguida, são de cenas da vida cotidiana no distrito, com crianças brincando pelas ruas estreitas, de que a narradora se ocupa. Neste momento da narrativa, a discussão acerca do ato de descobrir *versus* o ato de nomear é sutil e ironicamente apresentada. Ao chegar à estrada, a descrição dos trabalhadores e de seu caminhar, em lados opostos da estrada, revela um tema importante para a autora, a divisão entre homens e mulheres negros no conflito contra o colonizador. Outra descrição fundamental é a da estrada como própria representação do colonizador. Ao conversar com outra personagem que segue caminhando a seu lado, a narradora revela sentir esperança na mudança da configuração opressora de sua sociedade. Quase ao final da caminhada, no entanto, os trabalhadores negros, homens e mulheres, são interrompidos pela abordagem truculenta de patrulhas policiais e soldados da força colonial, outro tema relevante do conto. O sol, apesar disso, os saúda ao entrarem na cidade e o clima de bonança, pós-tempestade, prevalece, dando indícios do término da guerra que se aproxima.

Em "Getting a Permit", sob o olhar indiferente da Rainha da Inglaterra em um quadro na parede, a personagem protagonista narra a espera por sua vez de ser atendida em uma repartição pública, na qual precisa tentar uma permissão para ir ao interior



enterrar o avô morto, o que reitera o tema do sepultamento em terra ancestral na coletânea. Em sua espera, observa o atendimento hostil do funcionário negro aos demais negros que solicitam diferentes documentos. A hostilidade de funcionários negros com a população negra que atendem é um tema recorrente nos contos e ressalta a cooptação de negros pelo sistema colonial branco.

Em seguida, por meio de uma anacronia de retrospectiva, a narradora descreve a cerimônia tradicional étnica do velório de seu avô: pessoas cantam alto, tocam tambor, mbira, dançam, imitam o morto, bebem cerveja e conversam em torno de uma fogueira. Quatro membros da família – a narradora, seu pai, sua avó e seu tio Phineas – discutem os preparativos para o enterro. O desejo do avô morto era ser enterrado no seu vilarejo natal. Eles decidem por arriscar a viagem ao interior, em meio à guerra, e satisfazer o desejo do avô. Há, durante o diálogo, uma discussão sobre a perda das tradições étnicas. Ainda, nesse momento, é revelada a existência de outras duas filhas, Sandra e Joyce, que não foram nem avisadas da morte do pai, pois eram repudiadas por parte da família pelo modo como viviam, na cidade, subentendendo-se que se prostituíam. Fica decidido que a neta, a narradora, ficará responsável por conseguir a permissão para a viagem e que o tio Phineas tentará uma licença no trabalho para viajar com o corpo e com a avó, pois só ela conhece o ritual tradicional. Findada a conversa, eles retornam ao velório, que prossegue com canto e dança até que um soldado, para fazer valer o toque de recolher, interrompe a cerimônia.

De volta à repartição, e ao tempo primordial da narrativa, a narradora continua a descrever as pessoas sendo atendidas. Desta vez, uma mulher é criticada e ridicularizada por todos os homens no local por não ter marido e precisar de um passe para voltar para casa e cuidar dos filhos durante o toque de recolher. Mas a mulher, ao contrário do que se esperaria, não se submete, responde à altura,

e consegue o passe. Em atitudes desafiadoras e de enfrentamento como esta, Vera tematiza o empoderamento feminino. Chega finalmente a vez de a narradora ser atendida. Ela também é hostilizada pelo funcionário negro, o qual após um longo discurso sobre os riscos e a estupidez da viagem concede a permissão. O fato de o avô detestar a vida na cidade, de querer ser enterrado no interior, e de o filho precisar de uma licença no trabalho para acompanhar o enterro remetem a narrativas anteriores como “Crossing Boundaries”, “A Thunderstorm” e “Moon on the Water” e a narrativas subsequentes, como “Ancestral Links”. Os principais temas desenvolvidos no conto são identidade *versus* a identificação, a cooptação dos negros pelo sistema colonial branco, o espelhamento da atitude segregacionista branca por negros, a perda das tradições étnicas, a vida na cidade como obrigação/desterro, a fragmentação familiar, o sexismo e o empoderamento feminino.

O conto “Why Don’t You Carve Other Animals” empresta seu título à coletânea. Nele, dois artesãos, um escultor e um pintor, trabalham e expõem suas obras para venda em frente ao hospital para negros no distrito em que habitam. Em meio ao caos urbano, cheio de gente e carros, o escultor entalha animais selvagens, diferentes dos da cidade. Seus animais, contudo, são deformados e ele lamenta que não tenham vida, que as pessoas na cidade, estéril, tenham perdido contato com a natureza. A mãe de um menino compra um crocodilo para o filho que acabara de ser atendido no hospital. Um médico branco compra um elefante vermelho, perplexo pela estranheza da peça. O escultor se pergunta quem está representando com as peças deformadas, ele mesmo ou algum paciente do hospital.

O pintor, por sua vez, tenta influenciar o escultor a produzir peças mais vendáveis e abandonar sua fixação em esculpir elefantes e girafas deformados, mas os animais têm uma importância simbólica para

o escultor. Eles representam o homem negro e o branco. E a arte deformada do escultor pode confortar aqueles que, como ele, sofrem. Já o pintor, guiado por convenções brancas e ocidentais, produz uma representação totalmente artificial das Cataratas Vitória, que nunca vira pessoalmente. O escultor também nunca vira os animais que entalha. Ao entalhar ele adentra outra realidade, a de seus sonhos. Como tema, além da discussão da organização segregacionista de atendimento médico aos negros e da rotina na cidade, está a discussão do próprio fazer artístico no contexto colonial. A arte deformada e apaixonada do escultor é diferente da do pintor, artificial. Ela é a expressão do artista que insiste em abordar o tema mais urgente de sua sociedade, suas obras intrigam, confrontam e confortam as pessoas. Neste sentido, a discussão parece poder ser estendida à expressão literária pós-colonial. Outros temas engendrados no conto são o conflito territorial, os traumas e deformidades da colonização, a perda da relação com o espaço autóctone, com a natureza, pela imposição da vida no ambiente citadino, branco, segregado.

Os temas principais no conto "An Unyielding Circle" são o sexismo mascarado de tradição, e, novamente, a solidão, o trauma e o alheamento, além das difíceis condições de vida para as mulheres e dos papéis sociais opostos de homens e mulheres. O conto, como "It Is Hard to Live Alone", passa-se no mercado. Lá, um grupo de homens, que bebem, comem, cantam e conversam debochadamente, é descrito em oposição a um grupo de mulheres, que trabalham para garantir seu sustento, conversam e se solidarizam umas com as outras para suportar o escárnio masculino. No grupo das mulheres, duas personagens ganham destaque, MaSibanda e MaDube. Os nomes dessas personagens também aparecem no conto anterior e nele elas também trabalham em um mercado. Não há, no entanto, um indicativo determinante que interligue esta com aquela narrativa. A descrição em oposição dos dois grupos,

de homens e mulheres, já insere a discussão dos papéis sociais resguardados a cada um deles. Para além disso, o grupo de homens, recorrendo aos privilégios que a tradição supostamente lhes garante, aproveita-se da situação da vendedora, que precisa da renda da venda de espigas de milho assadas para sobreviver, para humilhá-la pública, gratuita e repetidamente. MaSibanda atende silenciosamente aos pedidos dos homens, recorrendo ao alheamento como escape. Contudo, a personagem não passa incólume pelas constantes humilhações, sente-se sozinha, desamparada e desenvolve um ódio não apenas pelos homens que a humilham, mas por si mesma, que precisa tolerar a humilhação.

No conto "Ancestral Links", Fari e sua avó, guiadas por um motorista contratado, realizam a viagem da cidade até o interior para enterrar o avô em seu vilarejo natal. Ao início da jornada, passam por um bairro branco da cidade. Ali, as personagens negras sentem-se como estranhos, como invasores. Os temas da segregação espacial e da discrepância social entre brancos e negros são trazidos à discussão. A viagem segue pela estrada de terra. Há inicialmente um silêncio, incômodo para Fari, entre a protagonista e o motorista, que viajam na cabine do carro, enquanto a avó segue com o corpo na traseira da van. Uma cuidadosa descrição da paisagem, seca e desolada é construída. Ao chegarem a um bloqueio policial na estrada, as personagens assistem, enquanto aguardam por sua vez, à truculenta e humilhante abordagem dos policiais e soldados aos passageiros de um ônibus de viagem. Os passageiros, a carga e o interior do ônibus são revistados. Fari e o motorista conversam em sussurros até serem abruptamente abordados pelo soldado. Após retirarem Fari, o motorista, a avó e o corpo do avô da van, os soldados revistam o caixão e humilham as personagens, mas não revistam o interior do veículo. Em um segundo bloqueio policial,

um soldado branco faz perguntas ríspidas em inglês e um soldado negro as traduz em Shona, replicando o tom autoritário do soldado branco. Eles são abordados novamente e, após breve discussão, liberados. Mais uma vez o interior do carro não é revistado.

Apesar do conselho do soldado e do pedido de Fari para pararem e passarem a noite em algum vilarejo próximo, o motorista insiste em prosseguir a viagem, embrenhando-se por uma floresta escura e misteriosa. O motorista segue por um caminho tortuoso na mata, que parecia conhecer bem e Fari começa a perceber, temerosa, o que se passava. Ao parar, o motorista determina que ela espere por ele ali e sai levando medicamento e munição que estavam escondidos o tempo todo embaixo do banco do carro. Ao explicar o que se passava para a avó, Fari revela insatisfação com o risco que correram sem ao menos serem consultadas. Ela lamenta que o pai e Tonderayi (nome semelhante ao do personagem de "A Thunderstorm" que não pôde acompanhar o enterro do avô) não puderam fazer a viagem em seu lugar. Fari sente-se usada e traída pelo guerrilheiro. Questionada, em dois momentos, a personagem não se posiciona em nenhum dos lados da guerra. Para a avó, a guerra é justa. Fari lamenta não ter ligação com a tradição de seu avô. E, ao final do conto, o narrador revela que o propósito daquela guerra não era o de preservar o mundo autóctone, mas adentrar o mundo do colonizador. Os temas da representatividade e do objetivo da guerra, das táticas dos guerrilheiros, da vitimação dos cidadãos comuns, e da truculência tanto policial quanto dos guerrilheiros são costurados no enredo do conto. Uma importante discussão do espaço, citadino e rural, também é desenvolvida.

O conto "During the Ceasefire" narra a ida, a estadia e o retorno de uma personagem feminina ao campo de assembleia, designado aos guerrilheiros durante o cessar fogo, acordado na Conferência

Lancaster House. A narrativa inicia-se pela descrição de um trem cheio de mulheres, mães esposas e ex-esposas, que vão ao campo de assembleia para tentarem encontrar aqueles, filhos e maridos, que partiram para a guerra. Uma mulher, a protagonista, também vai ao encontro dos guerrilheiros para prostituir-se. No trem, as mulheres contam suas histórias, muito semelhantes, choram, cantam e confortam-se umas às outras. As mulheres mais velhas julgam com seus olhares as mais jovens, que viajam com o propósito de obter retorno financeiro. No campo de assembleia, acontece o reencontro das mulheres com os filhos irreconhecíveis, mudados pelo tempo passado e marcados pelas cicatrizes da guerra. A protagonista também tem o rosto marcado, simbolicamente, por cicatrizes de sombra e luz. Há demanda pelas prostitutas no campo, mas elas devem esperar que sejam procuradas ao anoitecer. A narradora revela que há dois campos de assembleia próximos uns aos outros e que os guerrilheiros não entregaram suas armas, como era previsto no Acordo.

Um homem leva a protagonista para sua tenda e, novamente, como em "Independence Day", a mulher/prostituta não tem permissão para passar a noite. A mulher gostaria de conversar com o homem, que a silencia. Ele é indiferente a ela e amoroso com sua arma. Também como em "Independence Day", a mulher precisa esperar até o momento em que o homem decide possuí-la. Durante a relação sexual, não há conexão entre os dois. Ao serem interrompidos pelo fogo cruzado entre os dois campos de assembleia, o homem abandona a mulher na tenda, sem dizer nada, em meio ao tiroteio. Após serem recolhidas no campo pelas tropas e passarem a noite na prisão, as mulheres são liberadas. A batalha entre os dois campos continua. A mulher retorna ao trem. O narrador comenta a perda de vidas no embate entre as guerrilhas autóctones rivais, nos

campos de assembleia, após anos de Guerra contra o colonizador. Os temas discutidos no conto são a objetificação das mulheres, a desumanização dos guerrilheiros, as cicatrizes e traumas da guerra, tanto nos guerrilheiros quanto nas mulheres, os conflitos entre etnias, com seus diferentes exércitos guerrilheiros, e as complicações do pós-guerra.

"It Is Over" é o último conto da coletânea. Nele, inicialmente, acompanhamos a solitária protagonista Chido em uma estação de trem, observando os demais passageiros e um trabalhador negro alimentar a caldeira, enquanto esperam pelo trem que vai se atrasar. O narrador recua temporalmente e retoma a chegada da personagem em sua casa, vinda da guerra que terminara. A mãe, de início, não reconhece a filha, mas logo a recebe e passa a prepará-la para seu "novo começo", pondo-a a par das mudanças ocorridas enquanto esteve fora. Já na primeira manhã de sua estadia, a mãe questiona a garota sobre o que pretende fazer da vida. A filha não responde. Na segunda manhã, sentam-se na varanda da casa vendo as pessoas passarem por detrás da cerca. Essa imagem retoma a da mãe e da filha no conto "Whose Baby Is It". Todavia, aqui o diálogo entre mãe e filha é tenso. A mãe tenta descobrir o que se passara no campo de batalha, e a filha se irrita, pois não quer lembrar ou falar sobre o assunto, assim como também não quer pensar em quem, ou no que, se tornou.

Chido e a mãe tornaram-se estranhas uma para a outra. A mãe volta a inquirir a filha sobre seus planos e comenta sobre quão bem estão as antigas amigas da garota que continuaram suas vidas normalmente, casaram-se, tiveram filhos e estão empregadas. A mãe não percebe como seus comentários ferem a filha e sugere que ela se case. A filha, então, compreende que deve partir. No terceiro dia em casa, Chido comunica à mãe que irá partir. A mãe tenta convencer a filha a rever o irmão e conhecer a cunhada, mas

é inútil. Depois de lutar no campo de batalha, Chido não tem nada seu, nem mesmo lugar em casa. Ela parte para a estação de trem para embarcar para Harare. O nome da capital no conto marca historicamente a condição independente do país. A mãe apenas observa a chuva que havia parado.

Com o fim do conflito armado, a vida de Chido e ela mesma não podem mais ser como eram antes da experiência da guerra. No último parágrafo do conto, o narrador retoma a descrição da estação de trem, Chido embarca e inicia sua nova jornada. Algumas imagens recorrentes no conto são a mãe que não reconhece a filha guerrilheira, como em "During the Ceasefire", o emprego na loja de rádios, do irmão da protagonista, como a protagonista de "Getting a Permit", e a personagem protagonista que assiste do trem as árvores passarem, como a de "During the Ceasefire". Os temas principais são a fragmentação familiar, as cicatrizes e os traumas da guerra, o sexismo, as condições de vida e sustento feminino, a acomodação dos guerrilheiros em suas comunidades e as complicações do pós-guerra.

### **Considerações finais**

Ao analisar o contexto de produção, os enredos e os principais temas discutidos nos quinze contos de *Why Don't You Carve Other Animals* (1992), verificamos que foi pelos contos que Yvonne Vera iniciou sua carreira literária. A partir do envio de um conto a um editor, Vera foi solicitada a apresentar outros, que se tornariam a coletânea *Animals*. Neste período, a autora dedicava-se a seus estudos de mestrado, por este motivo a escrita literária não se dava com a mesma disciplina dos romances posteriores. Fato que pode estar ligado à diferente recepção crítica entre sua contística, notavelmente menos abordada, e seus romances, que constituem também seu gênero mais traduzido.



Não obstante seu contexto de produção casual, tanto nas poucas referências bibliográficas dedicadas a esta obra quanto em nossa própria leitura, já é observável nas narrativas de *Animals* aspectos que consolidariam posteriormente o projeto literário de Vera. Entre estes aspectos estão os indícios de uma prosa poética por meio de significativas experimentações estéticas, que articulam histórias e experiências de vidas de grupos oprimidos, principalmente, o das mulheres. Entre os temas identificados e destacados neste artigo estão: a solidão e a fragmentação existencial, o desrespeito e a ruína das tradições étnicas, a terra como um local de contestação, questões de gênero, o trauma, a resistência ao casamento e à maternidade compulsórios, o empoderamento e o desempoderamento, as complexidades da história no contexto de colonização, a cooptação de negros pelo sistema colonizador, o cerceamento do direito de ir e vir dos negros, suas condições degradantes de vida e de trabalho, a forte ligação campo-cidade e as estratégias de resistência negra.

Como vimos, já encontramos nos contos o tratamento de temas tabus, a exposição dos pensamentos e sentimentos internos das personagens, especialmente as femininas, a recusa de oposições binárias, simplificadas, das personagens, a mudança de perspectiva na representação do espaço, a problematização da relação das personagens femininas com a terra e com o movimento nacionalista, sua participação na guerra e o impacto da experiência da guerra em suas vidas, além do trauma e da alienação causados pela colonização. Apesar de menos densa e incisiva, e talvez justamente por isso, a escrita de *Animals* nos parece mais acessível a um leitor não profissional ou não familiarizado com aspectos históricos e culturais e com a literatura da cultura representada, do que a de seus romances, o que lhe confere uma qualidade introdutória para sua inserção em nosso sistema literário e aproximação com o público brasileiro.

## Referências

COUSINS, Helen; DODGSON-KATIYO, Pauline. "Introduction" In: COUSINS, Helen; DODGSON-KATIYO, Pauline. *Emerging Perspectives on Yvonne Vera*. Trenton: Africa World Press, 2011. p. xv-xxx

MURRAY, Jessica. "Remembering the short stories of Yvonne Vera: A Postcolonial and Feminist Reading of *Why Don't You Carve Other Animals*". *Tydskr. letterkd.*, Pretoria, v. 48, n. 2, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0041-476X2011000200009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.za/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-476X2011000200009&lng=en&nrm=iso)>. Consultado em: 12 maio 2012.

VERA, Yvonne. *Why Don't You Carve Other Animals*. Toronto: Tsar Publications, 1992.

VERA, Yvonne. "Yvonne Vera: the person and the dreamer". Entrevista a MUTANDWA, Grace. *Financial Gazette*. May, 23. 2002. Disponível em: <<http://www.weaverpresszimbabwe.com/latest-reviews/22-sign-and-taboo-perspectives-on-the-poetic-fiction-of-yvonne-vera/149-interview-for-yvonne-vera-grace-mutandwa.html>> Consultado em: 10 jul. 2012.

## **Dois Chicos, duas praias; dois Brasis?**

Alexandre Pilati  
Paulo Henrique Vieira de Souza  
Rafael Gazzola de Lima

Este artigo é fruto de reflexões sobre a canção popular e de pesquisas que temos feito na Universidade de Brasília, no Núcleo de Estudos da Canção do Grupo de Pesquisa Literatura e Modernidade Periférica. As preocupações desses estudos concentram-se nas relações entre a forma cancional e o processo social, o que faz as análises passarem também pela ponderação dos impasses e dos avanços daquilo que podemos denominar de “sistema cancional brasileiro”, em alusão ao conceito de sistema literário estabelecido por Antonio Candido e aos trabalhos desenvolvidos, por exemplo, por Carlos Augusto Leite (2011) e Walter Garcia (2013). Tais elementos, como se verá, estão na base do método que utilizamos para aproximar as canções “A praieira” (1994), de Chico Science & Nação Zumbi (doravante CSNZ), e “As caravanas” (2017), de Chico Buarque.

Luís Augusto Fischer (2016) tem uma definição interessante do gênero cancional, que vale aqui recuperar pelo olhar inusitado, que nos faz pensar. Diz ele que a canção tem o dom de “expressar uma experiência complexa da vida de modo assobiável” (FISCHER, 2016, p. 20). A definição de Fischer ressalta dois aspectos importantes

da forma cancional, quais sejam, **1)** a sua capacidade de transfiguração de uma experiência que se diria, sob vários enfoques, dotada de alta complexidade, a qual se combina com **2)** uma capacidade de comunicação e de alcance de público talvez sem equivalente no contexto artístico/literário, especialmente se consideramos o período posterior à segunda metade do século XX no Brasil.

Considerando o caráter poético e a especificidade da forma cancional, segundo a boa fórmula de Fischer (2016), gostaríamos de propor neste texto um breve conjunto de juízos acerca de duas canções brasileiras, cuja poesia, por assim dizer, “envenenada”, dispara um olhar crítico sobre duas pontas de um processo histórico/social em relação ao qual elas mesmas, enquanto forma, procuram se situar problematicamente. Como já dito acima, as canções escolhidas para esse fim são “A praieira”, de CSNZ, e “As caravanas”, de Chico Buarque. A primeira integra *Da lama ao caos*, o primeiro álbum de CSNZ, lançado em 1994, e a segunda faz parte de *Caravanas*, o álbum mais recente de Chico Buarque, que data de 2017.

Serão apontadas algumas convergências estruturais, semelhanças e diferenças entre as canções, sem o intuito, é claro, de se esgotar aqui a análise. O que procuramos é indicar que caminhos de interesse há nessas duas obras para a apreensão das suas virtualidades críticas. Assim, apresentaremos a leitura das canções partindo de especificidades da letra, tentando articulá-las, em chave de contradição, com aspectos pontuais da dimensão musical. A tarefa principal será apontar em que termos propriamente estéticos as canções se situam criticamente em relação a um processo que, descrito em termos de vocabulário político/econômico, poderia ser etiquetado de diversas formas, mais eufóricas ou mais cáusticas, conforme o gosto do freguês, pelas palavras pós-fordismo, globalização, neoliberalismo, neofascismo, realismo capitalista, colapso da modernização, austeridade, doutrina do choque etc. Aqui, como forma de tocar

o que interessa aos subalternos dos países periféricos em relação à caracterização do processo, utilizaremos a expressão abrangente “desigualdade social degradada”, de Roberto Schwarz (2007), que pontua o cerne da questão da seguinte maneira:

No período anterior, do desenvolvimentismo, a esperança de emprego e de integração à vida moderna havia atraído os pobres para as cidades, arrancando-os ao enquadramento rural. Quando o motor desenvolvimentista não teve força para absorver essas populações, estava criada a figura do sujeito monetário sem dinheiro: multidões “modernizadas”, quer dizer, cujas vidas passam obrigatoriamente pelo dinheiro, que entretanto não têm salário, sem falar em cidadania plena.

Esse é o resultado de um processo social em que a modernização “se tornava excludente e reiterava a marginalização e a desagregação social em grande escala. Para quem não sabia, o progresso do capital e o progresso da sociedade podiam não coincidir.” (SCHWARZ, 2007).

Nossa pergunta, então, é: supondo que as canções “A praia” e “As caravanas” são formas artísticas exigentes, como elas se situam em relação a um processo histórico que, contemporaneamente, se caracteriza pelo progressivo recrudescimento universal da “desigualdade social degradada”. Esse processo histórico, cujo sentido não é outro senão aprofundar a degradação da desigualdade, leva ao paroxismo o diagnóstico de Marx acerca das sociedades em que impera o modo de produção capitalista, segundo o qual a riqueza de tais sociedades nos aparece como “um imenso arsenal de mercadorias” e tem, portanto, na mercadoria “a sua forma elementar”. A recuperação do postulado de Marx logo na abertura d’*O Capital* vale porque porque não há como conceber a forma cancional sem reconhecer que sua estruturação é tributária também de seu caráter de mercadoria. Diferentemente de outras

formas artísticas que podem pretender “subtrair” a sua relação com o mundo da mercadoria de sua aparência, a canção carrega explicitamente o DNA da mercadoria. Isso acarreta um desafio a mais ao artista e ao crítico, o qual tem a ver com as possibilidades e limites de a mercadoria canção, enquanto forma artística, ser capaz de se situar criticamente em relação ao mundo que lhe garantiu a especificidade estética. Trata-se de um dilema que toda canção exigente, de algum modo, procura enfrentar.

As duas canções são muito conhecidas, mas não custa recuperar, ao menos, o mais geral de sua constituição. Retomemos, a seguir, a letra de “A praiaira”:

No caminho é que se vê a praia melhor pra ficar  
Tenho a hora certa pra beber  
Uma cerveja antes do almoço é muito bom pra ficar pensando  
melhor

E eu piso onde quiser, você está girando melhor, garota  
Na areia onde o mar chegou, a ciranda acabou de começar, e  
ela é  
E é praiaira, segura bem forte a mão  
E é praiaira, vou lembrando a revolução  
Vou lembrando a revolução  
Mas há fronteiras nos jardins da razão

E na praia é que se vê a areia melhor pra deitar  
Vou dançar uma ciranda pra beber  
Uma cerveja antes do almoço é muito bom pra ficar pensando  
melhor

Você pode pisar onde quer  
Que você se sente melhor  
Na areia onde o mar chegou  
A ciranda acabou de começar, e ela é  
E é praiaira, segura bem forte a mão  
E é praiaira, vou lembrando a revolução

Vou lembrando a revolução  
Mas há fronteiras nos jardins da razão

Vai pisando ê  
Segurando ê  
Arrastando ê  
É praieira, é praieira, é praieira

E na praia é que se vê a areia melhor pra deitar  
Vou dançar uma ciranda pra beber  
Uma cerveja antes do almoço é muito bom pra ficar pensando  
melhor

Você pode pisar onde quer  
Que você se sente melhor  
Na areia onde o mar chegou  
A ciranda acabou de começar, e ela é  
E é praieira, segura bem forte a mão  
E é praieira, vou lembrando a revolução  
Vou lembrando a revolução  
Mas há fronteiras nos jardins da razão

Vai pisando ê  
Vai girando ê  
Segurando ê  
Arrastando ê  
Arrastando, arrastando, arrastando  
É praieira, é praieira, é praieira, é praieira

No caminho é que se vê a praia melhor pra ficar  
Tenho a hora certa pra beber  
Uma cerveja antes do almoço é muito bom pra ficar pensando  
melhor

A canção narra a ida de um jovem de periferia à praia, ambiente simbólico cuja referência, no título da canção, espraia-se, ao longo das estrofes, para uma ciranda, uma menina e uma revolução. A ciranda praieira é o centro da narrativa que

se estabelece a partir de uma voz individual cuja performance busca, entretanto, suplantar as contingências. A frase “uma cerveja antes do almoço é muito bom pra ficar pensando melhor” ficou conhecida como emblema da canção, que dá corpo a alguns dos parâmetros essenciais da estética do *mangue beat*. Nela encontram-se guitarras em função percussiva, junto de tambores de maracatu e levadas de contrabaixo tributárias do funk estadunidense da década de 1970, sobre os quais perpassa uma emissão que lembra a embolada e o pregão de feira, aproximando-se em seu resultado do rap.

Para melhor desenvolvermos doravante os contrapontos entre as canções, retomemos a letra de “As Caravanas”:

É um dia de real grandeza, todo azul  
Um mar turquesa à la Istambul  
Enchendo os olhos  
E um sol de torrar os miolos  
Quando pinta em Copacabana  
A caravana do Arará  
Do Caxangá, da Chatuba  
  
A caravana do Irajá  
O comboio da Penha  
Não há barreira que retenha  
Esses estranhos  
Suburbanos tipo muçulmanos  
Do Jacarezinho  
A caminho do Jardim de Alá  
É o bicho, é o buchicho, é a charanga  
Diz que malocam seus facões  
E adagas  
Em sungas estufadas e calções disformes, é  
Diz que eles têm picas enormes  
E seus sacos são granadas  
Lá das quebradas da Maré



Com negros torsos nus deixam em polvorosa  
A gente ordeira e virtuosa que apela  
Pra polícia despachar de volta  
O populacho pra favela  
Ou pra Benguela, ou pra Guiné

Sol, a culpa deve ser do sol  
Que bate na moleira, o sol  
Que estoura as veias, o suor  
Que embaça os olhos e a razão  
E essa zoeira dentro da prisão  
Crioulos empilhados no porão  
De caravelas no alto mar

Tem que bater, tem que matar  
Engrossa a gritaria  
Filha do medo, a raiva é mãe da covardia  
Ou doido sou eu que escuto vozes  
Não há gente tão insana  
Nem caravana do Arará

Não há, não há  
Sol, a culpa deve ser do sol  
Que bate na moleira, o sol  
Que estoura as veias, o suor  
Que embaça os olhos e a razão  
E essa zoeira dentro da prisão  
Crioulos empilhados no porão  
De caravelas no alto mar, ah

Tem que bater, tem que matar  
Engrossa a gritaria  
Filha do medo, a raiva é mãe da covardia  
Ou doido sou eu que escuto vozes  
Não há gente tão insana  
Nem caravana, nem caravana  
Nem caravana do Arará

A letra de “As caravanas”, como se vê, concentra-se inicialmente na visão idílica de uma praia que aos poucos vai se transformando em território disputado pelo povo. O movimento de invasão suburbana à praia é acompanhado por um olhar lírico confuso. A confusão mental do eu-lírico, todavia, é posta em questão através do refrão autoirônico “sol, a culpa deve ser do sol”. Em termos musicais, a emissão bossanovística de Chico Buarque irá se combinar com alusões e refuncionalizações de ritmos e citações negras como o standard jazzístico “Caravan”, de Duke Ellington e Juan Tizol (1936), uma levada percussiva e rítmica que lembra a capoeira (principalmente na marcação do baixo no início de cada estrofe, seguindo o padrão de uma semínima e duas colcheias em compasso 2/4) e a inserção do *beatbox* feito por Rafael Mike (integrante do grupo carioca de funk “Dream Team do Passinho”).

Vale aqui também fazer uma menção a dados que poderíamos indicar como constituintes da situação das duas canções nos termos do sistema cancional brasileiro. Em primeiro lugar, ambos os cancionistas construíram sua obra seguindo matrizes alternativas a uma nota dominante na MPB brasileira que é o movimento da Tropicália e seus desdobramentos.<sup>1</sup> Isso quer dizer que a relação com o processo que aqui caracterizamos como “desigualdade social degradada” se dá por vias estéticas distintas, que, salvo engano, confrontam tal processo de modo crítico, inserindo o contemporâneo no fluxo da história brasileira e global, e caminhando, assim, por

---

1. Aproximações entre o Mangubeat e a Tropicália foram sugeridas por veículos midiáticos desde a consolidação comercial dos pernambucanos, sendo ora reiteradas, ora rechaçadas pelos próprios artistas. A ideia ganhou legitimidade acadêmica a partir dos estudos de Philip Galinsky (2002), Carolina Leão (2002), e Rejane Markman (2002), tendo se transformado em pressuposto das reflexões seguintes. Esperamos demonstrar a viabilidade de compreender o Mangubeat por outra perspectiva.

uma senda que não busca estetizar a miséria, como, até segunda ordem, se veria em certa produção tropicalista e/ou dela derivada.<sup>2</sup> Abordamos aqui um tema que é necessário desenvolver com cuidado, mas a crítica social, nos dois Chicos que estamos analisando, deve sua potência em grande parte a uma perspectiva popular de transformação histórica, coisa até certo ponto inusual na Tropicália, sempre mais antenada com os mecanismos de integração pelo (e ao) mercado, do que com o compromisso com a efetiva crítica transformadora do estado de coisas. As órbitas de referências da estética *mangue beat* e da canção de Chico Buarque, embora bastante diferentes, gozam de ao menos um ponto comum: a mobilização de recursos poéticos e musicais afro-brasileiros como forma estética matricial da perspectiva popular, capaz de operar como contraponto crítico ao mundo da mercadoria.

Em segundo lugar, em termos sistêmicos, as canções respondem a momentos distintos, mas igualmente curiosos, se observadas as trajetórias de seus autores. O álbum onde se encontra "A praieira" é o resultado de um contrato de 40 mil dólares com o selo "Chaos", uma subsidiária da Sony Music. Para se ter uma ideia, o álbum ganhou o prêmio de "disco de ouro" (100.000 cópias à época) em 1995. Já "As caravanas" integra um álbum de plena maturidade de seu autor, Chico Buarque, intitulado *Caravanas*, lançado

- 
2. Embora esteja clara na produção tropicalista de Caetano Veloso essa estetização da miséria (por exemplo, na "criança sorridente, feia e morta" da canção "Tropicália"), é preciso matizá-la na Tropicália como um todo. Vejam-se, por outro lado, algumas das canções mais gonzagueanas do disco tropicalista de Gil, de 1968 (como "Coragem pra suportar" e "Procissão"), em que a miséria é tratada de forma bem diversa. Para uma discussão fundante dessa questão, cf. Schwarz (2008). Vale, a propósito, anotar como corre-se em geral o risco de se reduzir a Tropicália à obra e ao pensamento de Caetano, auto-proclamado, aliás, organizador do movimento, orientador do carnaval.

em 2017 pela gravadora independente Biscoito Fino. Trata-se, pois, de um disco consagrado de um dos nomes mais incontestáveis da canção popular brasileira. Ainda assim, cabe destacar brevemente, como sintoma das transformações históricas do sistema cancional brasileiro, o quanto a produção recente de Chico Buarque, embora de altíssima potência estética, não tem encontrado a repercussão que teve pelo menos até a passagem dos anos 1970 para os 1980. Wisnik e Nestrovski (2010), comentando a canção “Bolero blues”, do até então mais recente álbum de Chico Buarque, *Carioca*, de 2006, em série de aulas-show sobre a canção brasileira, nos dão algumas pistas sobre esse processo:

Essa canção é do último disco do Chico Buarque. No show dele, ele diz que faz um acerto com a plateia: a plateia quer ouvir as músicas antigas dele, e ele quer cantar as novas. Então ele canta as novas e canta as antigas, a plateia gosta e ele gosta. Isso é um sintoma, na verdade, de uma coisa brasileira contemporânea, que é uma espécie de cisão, em relação à sua própria história [...]. É como se a gente só pudesse ouvir do Chico Buarque o que a gente já ouviu. E o Chico Buarque contemporâneo é como se fosse Vanguarda Paulista. [...] O mais unânime dos compositores está como que ao mesmo tempo defasado e cindido do seu público, que o festeja.

Mais à frente, os autores dirão que essa cisão é sintoma de uma era em que não há mais “crivo capaz [de avaliar criticamente o valor estético de uma canção e de fazer uma hierarquia entre os cancionistas contemporâneos]. [...] [N]ão prestamos a mesma atenção; não conseguimos ou não suportamos prestar a mesma atenção” (WISNIK; NESTROVSKI, 2010). Nesse contexto, é como se houvesse um avatar mais palatável do Chico Buarque cancionista consagrado até, digamos, meados dos anos 1980, que se colocou numa redoma, na qual sua obra contemporânea não pode penetrar, por exigir

um nível de atenção e escuta de que pouco se dispõe em nosso tempo. Assim, é curioso observar – no que diz respeito à posição de cada uma das canções e de cada um dos artistas aqui referidos no sistema cancional brasileiro – como a repercussão de “A praieira” é provavelmente muito maior que a de “As caravanas”, embora se trate, no primeiro caso, de canção de um artista estreante e, no segundo, de obra madura de um dos artistas mais consagrados da história da canção brasileira. Dizemos “provavelmente” porque comparar o alcance das canções em cada uma dessas épocas não é tarefa simples, em vista justamente das transformações radicais nas dinâmicas de fruição musical e de consumo no mercado fonográfico de lá para cá, em especial depois do advento da internet e do *streaming*, das quais a mera comparação entre cifras de vendas de discos já não dá mais conta. Trata-se, no entanto, de questão complexa, que aqui mobilizamos apenas de passagem, como forma de apontarmos para as oscilações sistêmicas que impactam também as obras, não cabendo a este artigo destrinchá-la.

De qualquer forma, voltando às duas canções, dizíamos que elas representam momentos distintos do sistema cancional brasileiro, estando ambas, entretanto, imbricadas como mercadoria de alta rentabilidade aos fluxos do mercado fonográfico. Ao mesmo tempo, baseiam-se em uma estética que busca questionar as estruturas de um processo que distingue nossa sociedade de país periférico com passado de ex-colônia escravista marcado pela repressão imediata e radical aos movimentos populares.

Feita essa alusão a elementos que caracterizam a condição sistêmica dessas duas obras, vamos passar agora ao apontamento de algumas questões de ordem estrutural, que, a nosso juízo, seriam determinantes de sua eficácia estética/formal, por assim dizer, reativa ao mundo da fetichização neoliberal. A primeira delas diz

respeito às contradições basais que organizam a forma cancional e que se estabelecem entre a voz lírica e alguns dos principais elementos propriamente musicais.

No caso da canção “A praieira”, a voz lírica está, digamos, ao rés do chão, caminha pela praia e confunde-se com um emissor coletivo, embora esteja dirigida, nos momentos cruciais da canção, a uma disposição autorreflexiva. Trata-se de uma voz inserida em uma cena muito local, pitoresca, que registra a juventude periférica ou suburbana negociando um espaço na praia e a ocorrência de um evento de cultura popular, uma ciranda à beira-mar. Estes elementos altamente localistas, entretanto, se chocam com a forma agressivamente contemporânea com que o instrumental é arranjado. O conjunto de três guitarras, contrabaixo, ganzá, caixa e alfaias, além de demonstrar o intento de aproximar timbres da tradição local a sonoridades comerciais, se propõe a estilizar a ciranda da qual trata a entoação. Desse modo, o 4/4 com ênfase no tempo 1, geralmente realizada pelo ataque forte e prolongado de um tambor grave que só será reiterado na repetição do compasso, característica comum das cirandas, é substituído por um compasso mais equilibrado, no qual os tempos recebem quase a mesma ênfase, sendo acompanhados pelo contrabaixo a fazer notas prolongadas em todas as cabeças de tempo. Tal mudança musical enfraquece os sentidos conjuntivos da dança de roda e traz à faixa uma atmosfera marcial, que, diante do conflito velado da negociação de espaço na praia, e do ruído insistente de uma guitarra que mistura síncope e distorção, ganha tons de disposição para a luta. Dessa contradição deriva outra, de todo interesse para a estrutura da canção: a agressividade do arranjo radicaliza a expressão de uma forma lírica marcada por sutileza, que pode ser notada tanto pela ausência de imagens violentas, quanto pelo movimento ondular em que os versos são constantemente resignificados por enunciações posteriores a si; no refrão, em que a

sentença “Ela é praieira” funciona como afirmação simultânea sobre três objetos do discurso (a garota que gira, a ciranda e a revolução); na constituição enunciativa em que se misturam um tempo hipotético, alcançado pelo uso de presente do indicativo (como em “no caminho é que se vê a praia melhor pra ficar”), e uma experiência vivida no momento da enunciação, expresso pelo uso do gerúndio (como em “Você está girando melhor, garota”); e, exemplo cabal, no verso enigmático e de timbre vanguardista: “mas há fronteiras nos jardins da razão”.

No caso da canção “As caravanas”, a voz lírica está em uma condição de privilégio, sem contato direto com os transeuntes que observa a uma “narcísica distância condominial”. O sujeito que fala na canção enxerga do alto, não sem autoironia, a “invasão” da praia pela “caravana do Irajá”. Do ponto de vista do privilégio, o eu-lírico descreve os jovens do povo como marginais perigosos que maculam a manhã idílica cheia de beleza e sol de Copacabana. Nessa invasão, o elemento racial se torna a mediação central da avaliação, e a cisão do país se expressa enquanto desigualdade. Entretanto, a narração da cena se dá através do contraste com referências musicais negras, que afirmam a força daquilo que a voz do eu-lírico busca depreciar. É, pois, uma voz que canta no contraste com os já mencionados ritmos negros do jazz, do blues, da capoeira, do samba e do funk. Em esteira contrária à canção de CSNZ, a dimensão musical (harmonia, ritmo, melodia) da canção de Chico Buarque se apresenta inicialmente pela chave da sutileza, enquanto a voz lírica se expressa de modo desbragadamente violento, vocalizando ditos do velho autoritarismo à brasileira que toma forma contemporânea numa nova onda de éthos fascista. Ainda que predomine a sutileza na dimensão musical, a canção vai progressivamente incorporando em sua tessitura a agressividade da cena narrada pela voz lírica. Inicia-se em relativa placidez: a

voz lírica contempla o “dia de real grandeza” e o “mar turquesa” de encher os olhos, enquanto, na camada musical, predominam a baixa variação harmônica e um desenho melódico de baixa amplitude. Quando ao “sol de torrar os miolos” se juntam, trazidos pelas caravanas, elementos estranhos à paisagem idílica da zona sul carioca, a canção envereda por uma harmonia cromática (em que o baixo dos acordes caminha de semitom em semitom), o que, acrescido de uma maior amplitude melódica, provoca uma sensação de instabilidade no que até então era placidez. Essa estratégia da harmonia cromática, aliás, já fora utilizada em uma canção-irmã de Chico Buarque, intitulada “Subúrbio”, do já mencionado álbum *Carioca*, de 2006. Como “As caravanas”, essa canção também figura um Rio de Janeiro cindido em dois (entre um “lá” que “não figura no mapa” e uma “outra/ a tal que abusa/ de ser tão maravilhosa”), cada parte de costas uma para outra (“Lá tem Jesus/ e está de costas”). Voltando a “As caravanas”, à medida que a voz lírica vai deixando mais clara a tensão do embate entre classes, a tessitura musical também é acrescida de tensão, com a entrada de elementos e timbres mais marcadamente negros: congas a partir de “suburbanos, tipo muçulmanos” e *beatbox* em “Diz que eles têm picas enormes” e novamente em “pra polícia despachar de volta o populacho”. No último terço da canção, a entrada do arranjo de cordas e de metais (que remetem ao clássico arranjo de Rogério Duprat para “Construção”, de 1971), guitarra e o grito estridente de Chico escancaram a tensão.

Essas contradições basais são, em si mesmas, reveladoras da eficácia estética das canções enquanto formas artísticas complexas e demonstram a necessidade de que sejam pensadas em sua integralidade, a fim de que se perceba em que medida elas se situam criticamente em relação ao processo de “desigualdade social degra-



dada". Sendo, pois, duas pontas de uma mesma linha, vale a pena continuar a pensar nos elementos que favorecem a estruturação de um diálogo entre os contextos que elas põem em questão.

Vejam, por exemplo, que ambas fazem a recuperação de fatos passados relativos à história brasileira que ressignificam politicamente a fala do eu-lírico. No caso da canção de CSNZ, faz-se referência à Revolução Praieira ("vou lembrando a revolução"), ocorrida em Recife na década de 1840 e dirigida contra o II Reinado. Já na canção de Chico Buarque, o que se verá é a alusão ao mundo da escravidão como um todo, representado pela imagem dos "crioulos empilhados no porão/ de caravelas no alto mar". Essa recuperação do mundo do passado se dá, textualmente, através de um recurso comum que é a situação de relativa desorientação do eu-lírico reiterada em frases centrais das canções. Na canção de CSNZ, essa sensação é transmitida de modo indireto pela referência à cerveja antes do almoço, que faz pensar melhor, e também pelas muitas voltas da ciranda praieira à beira-mar. Em "As caravanas", por sua vez, a sutil desorientação será indicada pela frase "a culpa deve ser do sol". Contrastada com a situação eminentemente ficcional (e, portanto, simbólica) de desorientação do eu-lírico está a narrativa de negociação de um espaço na praia: no primeiro caso em Recife; no segundo caso, em Copacabana. O eu-lírico de "A praieira" diz que "no caminho é que se vê a praia melhor pra ficar", como quem afirma que este lugar não é certo, mas precisa ser negociado. É, portanto, permitido imaginar que se trata de uma canção de conquista ou de busca por espaço ("E eu piso onde quiser"). Um espaço que se vincula à forma da ciranda e à forma da revolução social, ambos modos de, cada um em sua escala, ocupar espaços sociais. Uma conquista mínima que o jovem assimila e reflete como politicamente ligada a um legado de lutas.

Assim, a despretensiva ida à praia, refuncionalizada pela referência sutil à história política, com aparência de canção naïf referida à busca pitoresca por diversão numa praia do nordeste brasileiro, faz pensar em algo mais. Já o eu-lírico de “As caravanas” indica que “pinta em Copacabana” a caravana do subúrbio e da periferia a manchar a estética que o privilégio gostaria de montar para o “dia de real grandeza”. O passado de escravidão fratura, assim, as possibilidades de realização do olhar narcísico da lógica do condomínio neofascista, para o qual é expletiva uma sociedade, um espaço público e, em consequência, seriam também expletivas a própria democracia e seu jogo contratual que convoca a contradição e as diferenças. Nesses termos, a canção exprimiria a apropriação e a fratura de um certo ideal bossanovista, aqui avizinjado do kitsch e do clichê, de harmonia entre sujeitos e natureza pela perspectiva segregacionista do neofascismo de condomínio.

Considerando essas dinâmicas, se fazemos uma aproximação entre as canções, justapondo um tempo ao outro, veremos que o jovem ficcional que canta prairieira e aspira alguma liberdade embora saiba que “há fronteiras nos jardins da razão” é o objeto do olhar aniquilador do eu-lírico de Chico Buarque, que, colhendo o dito corrente e verossímil do Brasil de hoje, afirma que “tem que bater, tem que matar”. A ida à praia do jovem de periferia que ciranda em “A prairieira” de algum modo equivale à “invasão da praia” de Copacabana em “As caravanas”. Justapostas, essas narrativas constituem o símbolo problemático do tempo histórico. Assim, já temos elementos suficientes para indicarmos o quanto a abordagem contrastiva dessas canções pode dar a ver contradições essenciais do processo de “desigualdade social degradada” diante do qual elas se situam criticamente.

Na ponta inicial desse processo, os anos 1990, está a canção “A praieira” que certamente, pelas suas características musicais, surfa na onda da chamada *world music* que, de resto, se configurava como braço *soft* da ideologia neoliberal e da globalização, que trazia promessas recheadas de vento aos países periféricos e às suas populações miseráveis. CSNZ, nesse contexto, configurava uma voz que mobilizava as virtualidades estéticas dessa vertente do mercado musical, a postos para recuperar a sugestão de uma revolução popular, por meio da qual falariam os subalternos do país de periferia do capitalismo acerca da condição contemporânea. Essa é, por assim dizer, a verdade política em que se sustenta a eficácia estética do álbum *Da lama ao caos*. O uso da *world music* como forma arisca aos códigos alienadores do mercado tensiona as estruturas que criaram as condições de existência desse “estilo”. Na ponta final desse processo, percorridas as várias vogas neoliberais que caminharam no país no mesmo ritmo da chamada Nova República, está a canção de Chico Buarque que dá forma àquele fenômeno cultural e político que Christian Dunker nomeou como a “lógica do condomínio”, ou seja, um padrão de contrato social (ou antissocial) de raiz narcísica que resulta num fascismo cotidiano de raízes profundas na sociedade brasileira. Diz o psicanalista:

É assim que se criam formas de vida condominiais, à esquerda ou à direita, com os mesmos costumes narcísicos: essencialização de si, moralização das escolhas de gosto, crítica permanente do desvio, purificação infinita da própria subjetividade, seleção contínua dos que podem e dos que não podem participar da grande imagem que define quem é ‘nós’, covardia na relação com a palavra própria, valentia segregatória (DUNKER, 2017, p. 297).

A forma de “As caravanas”, para além de tudo que já dissemos até aqui, está tensionada pelo alto comprometimento da estética cancional brasileira com o mundo cindido da desigualdade social degradada e pela convocação de estéticas populares depreciadas e convertidas em arma de problematização não apenas da realidade, mas também da canção como forma consumível em um mundo degradado, que, não se esqueça, “é preciso transformar”.

As canções que analisamos não afirmam teses sobre a realidade, não torcem a realidade segundo paradigmas prévios de formatação de pontos de vista. Mas armam, segundo as leis da forma artística, a experiência social total como horizonte problemático que é integrado também pela voz lírica. Isto pois as canções se situam em relação à matéria social brasileira com viés de crítica e representam dois momentos essenciais e degradantes do processo social dominante, ao mesmo tempo que testemunham o vigor da poesia quando a questão é se posicionar através de uma forma exigente e de grande capacidade comunicacional, transfigurando a realidade com compromisso de nervo crítico em relação à totalidade da dinâmica social, o qual, desconsiderado, deprime o alcance de qualquer combate popular à degradação. Respondendo, pois, à pergunta que propusemos no título, as canções não tratam de dois Brasis, mas do mesmo, que é nosso velho conhecido cujos elementos degradantes não são outra coisa senão a ponta mais avançada do capitalismo atual. A esse respeito, considerando a dinâmica entre atraso e modernidade que tanto serviu para explicarmos a formação da nação, vemos que em CSNZ o elemento moderno da *world music* era submetido à crítica sutil da indicação de “invasão” da praia pela periferia. Em Chico Buarque, por sua vez, qual seria o elemento mais moderno, posto em choque com o atraso? Se levamos em conta uma provocação de Schwarz (2019) a respeito do Brasil contemporâneo, podemos

exercitar a avaliação de que o que há de mais moderno na canção, ou de mais avançado em relação ao capitalismo contemporâneo é a forma periférica do neofascismo que vocaliza, sem véus ideológicos ou meias palavras, a destruição e a degradação cujos ancestrais estão na situação de escravidão que marca a estrutura social brasileira desde sempre. É o que vemos na atual voga bolsonarista, que, com sua aptidão para incentivar a desagregação social, dissemina uma política cujos alicerces são

antissociais, mas nasceram no terreno da sociedade contemporânea, no vácuo deixado pela falência do Estado. É bem possível que [esses alicerces] estejam em nosso futuro, caso em que os ultrapassados seríamos nós, os esclarecidos. Sem esquecer que os faróis da modernidade mundial perderam muito de sua luz (SCHWARZ, 2019, p. 330).

Os atrasados, portanto, em contraste com a turba neofascista que encontra vez na canção de Chico, seríamos nós, que ainda exigimos da arte alguma capacidade crítica. Seja como for, as canções podem provocar o pensamento crítico, como propostas de alta complexidade de reflexão sobre a sociedade, mas em modo assobiável.

## Referências

DUNKER, Christian. *Reinvenção da intimidade – políticas do sofrimento cotidiano*. São Paulo: Ubu Editora, 2017

FISCHER, Luís Augusto. "Como ensinar o que aprendi sem perceber: a canção popular brasileira como um curso universitário". In: FISCHER, Luís Augusto; LEITE, Carlos Augusto Bonifácio (org.). *O alcance da canção: estudos sobre música popular*. Porto Alegre: Arquipélago Editorial, 2016, p. 10-29.

GALINSKY, Philip. *"Maracatu Atômico": tradition, modernity, and post-modernity in the mangue movement of Recife, Brazil*. New York: Routledge: 2002.

LEÃO, Carolina. *A maravilha mutante: batuque, sampler e pop no Recife dos anos 90*. Dissertação (mestrado). Recife: UFPE, Programa de Pós-graduação em Comunicação, 2002.

MARKMAN, Rejane. *La juventud y el simbolismo de la música manguebeat: valores y postmodernidad*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Programa de Doctorat en Periodisme i Ciències de la Comunicació, 2002.

SCHWARZ, Roberto. "Cultura e política agora". In: *Seja como for: entrevistas, retratos e documentos*. São Paulo: Ed. 34, 2019

SCHWARZ, Roberto. Cultura e política, 1964-1969: alguns esquemas. In: \_\_\_\_\_. *O pai de família e outros estudos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 70-111.

SCHWARZ, Roberto. "Desapareceu a perspectiva de um progresso que torne o país decente - entrevista a Marcos Augusto Gonçalves e Rafael Cariello". *Folha de São Paulo*. 11 de agosto de 2007. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq1108200707.htm>>. Acesso em: 22 nov. 2020.

WISNIK, José Miguel; NESTROVSKI, Arthur. *O fim da canção*. [s.l]: Rádio Batuta, Instituto Moreira Salles, 29 abr. 2010. Série de aulas-show / podcast. Episódio 1 (Promessa de felicidade) e episódio 4 (O fim do fim da canção). Disponível em: <<https://radiobatuta.com.br/categoria-programa/o-fim-da-cancao/>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

# O sujeito estrangeiro nas políticas de Estado brasileiras<sup>1</sup>

Antón Corbacho Quintela (UFG)

Margareth de Lourdes Oliveira Nunes (UFG)

Território e naturalidade são, da ordem jurídica e política, os parâmetros básicos que, vinculados, desde o séc. XIX, a Estado Nacional, marcam a fundamentação para a classificação de um sujeito como indivíduo estrangeiro; ou seja, como ponto de partida, o *ius solis* e o *ius sanguinis* determinam a diferença entre o cidadão nacional e o cidadão estrangeiro. Em decorrência desse fato, a pessoa estrangeira é, sobretudo, aquele sujeito que nasceu fora do território no qual os nascidos nele se consideram nação e, sendo reconhecidos com tal, construíram um Estado e, do poder político, diplomático, militar etc., conseguiram delimitar as suas fronteiras. Essa delimitação tem sido acompanhada de discursos e ações para sistematizar, legitimar, reproduzir e divulgar, entre si e no exterior, princípios de organização social e um *modus vivendi* resumíveis na cláusula “aqui é assim”. O forâneo que ultrapassar essas fronteiras será estrangeiro e o seu estatuto dependerá da correlação entre a legislação do país que o recebe e os propósitos da sua estadia.

---

1. Neste texto desenvolve-se uma parte do discurso exposto na intervenção “Narrativas de viagem e políticas de Estado”, no dia 2 de outubro de 2020, fazendo parte da Jornada de Estudos da Linguagem do Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística.

No contexto global das migrações contemporâneas, e se comparadas as cifras das duas primeiras décadas deste século com as cifras da década de 1890 ou do primeiro quarto do séc. XX ou da década de 1950, não seria possível asseverar que, na atualidade, o Brasil continua se constituindo como um país de imigração, embora ainda haja centenas de milhares de trabalhadores estrangeiros residindo neste Estado-nação (CAVALCANTI, 2019). Por outro lado, na contabilização de estrangeiros presentes a cada ano na União, essa quantidade menor de imigrantes tem sido compensada desde há cinquenta anos pela periódica vinda de turistas, pelas estadias de cooperantes, missionários, asilados e acadêmicos, por empreitadas de funcionários de empresas internacionais e por missões de profissionais liberais.

Embora não possuam capitais semelhantes, trata-se, em todos os casos, de estrangeiros, portadores de alteridade, regulados durante as suas estadias pelos estatutos que ao seu respeito sejam sancionados nos países de chegada. No entanto, os não nacionais, em razão da falta de equiparabilidade no peso dos seus capitais, nunca foram recebidos, avaliados e classificados do mesmo modo. Consequentemente, esses processos diversos de incorporação a um Estado acabaram derivando, com frequência, em gradativas formas de marginalização na sociedade receptora, algumas delas geradoras, entre os sujeitos estrangeiros, de ressentimento. Ora, o traço distintivo fundamental entre essas categorias de estrangeiro é o trabalho; viajar expressamente ao Brasil à procura de emprego remunerado diferencia o imigrante das outras categorias de estrangeiro. Paralelamente, o elemento que vincula essas categorias é a circunstância da expatriação – o *desterro*, ou seja, o saber-se em um local não natural, independentemente de a estadia ter um caráter temporário ou definitivo.



O objetivo deste texto é contribuir à compreensão do enquadramento no Brasil, ao longo do séc. XX, das categorias de sujeito estrangeiro, refletindo sobre os efeitos das estratégias seguidas pelos alienígenas para lidar com as expectativas tecidas em torno a eles segundo fosse a sua condição. Com esse intuito, exporemos sumariamente como, desde o início do século passado até a Lei de Migração (BRASIL, 2017),<sup>2</sup> em discursos sobre o estrangeiro, esse sujeito tem sido contemplado no Brasil. Retomaremos também as reflexões sobre a condição do *outro* de Julia Kristeva e Abdelmalek Sayad, e exemplificaremos a condição do estrangeiro no Brasil apontando a ambiguidade das, na nossa interpretação, bastante significativas estratégias para a sobrevivência de dois intelectuais galegos: Álvaro de Las Casas e José Casais.

## O estrangeiro como coitado

Partindo da observação de que a presença de estrangeiros nas sociedades sempre foi um fato e elaborando uma auto-análise da própria experiência como estrangeira na França, Julia Kristeva (1994), no capítulo “Tocata e fuga para o estrangeiro” da obra *Estrangeiros para nós mesmos*, examinou os processos de inserção do alienígena no meio do povo do país receptor. Kristeva (1994, p. 9-46) observou que esses processos têm gerado, nas sociedades receptoras, a materialização das representações sobre a alteridade e sobre a diferença. Kristeva também observou que, paralelamente, entre os

---

2. Em vigor desde novembro de 2017, a “Lei de Migração” – Lei nº 13.445 – marcou a inflexão no teor das leis sancionadas no tocante aos imigrantes no Brasil, suprimindo as suspeições sobre o sujeito estrangeiro como ameaça à Segurança Nacional e contemplando plenamente os direitos individuais desse sujeito, em consonância com os tratados internacionais de Direitos Humanos.

estrangeiros, esses processos geraram ou estratégias e táticas de reação contra essas representações sobre a alteridade e sobre a diferença ou, simplesmente, o mal-estar e reações de revolta.

Além disso, nesse capítulo, Kristeva criticou e questionou, nos casos em que isso aconteceu como medida estatal, a racionalidade de decidir naturalizar os estrangeiros quando se visa à sua integração. Indicou que, nessa política pública, se deveria levar em consideração a perspectiva psicológica e entender-se que as estranhezas – a idiosincrasia – de um indivíduo estrangeiro fazem parte do foro íntimo dele, devendo-se entender que, apesar do trâmite burocrático da naturalização, o estrangeiro manterá a sua singularidade opositiva e devendo-se permitir, por conseguinte, que lhe seja reconhecido o direito à diferença, sem procurar a sua assimilação nem o conduzir paulatinamente à sua marginalização no seu novo Estado.

Kristeva advertiu que, inclusive, de posições isentas de xenofobia e guiadas pela tolerância ou pela caridade, há suspeição e desconfiança sobre o estrangeiro, pois ele, inclusive se foi naturalizado, não deixa de ser um intruso facilmente identificável, um invasor ou um concorrente em um espaço – um espaço nacional – que, por direito, não lhe pertence. Por outro lado, de uma perspectiva administrativa e da governança, isto é de uma perspectiva prática estatal, o estrangeiro (o imigrante e o não imigrante) provoca um problema econômico, jurídico e político que é preciso resolver estabelecendo que direitos e deveres cabem a esse viajante ou a esse temporário ou definitivo residente estrangeiro no Estado Nacional.

A linguista e psicanalista búlgara expôs também os efeitos e as pulsões, na psique do estrangeiro, da sua situação de não pertença ao território em que se encontra e à sociedade que o qualifica de alienígena. Nesse sentido, Kristeva assinalou e descreveu os fatores que podem afetar e perturbar a personalidade do estrangeiro,

desembocando na apatia e em um existir anestesiado ou em uma moral desafiante, ou na assunção sem comedimento de desafios almejando o sucesso, ou no ódio a tudo ao se reconhecer como um sujeito rechaçado ou, simplesmente, estigmatizado.

Assim, a culpa por ter abandonado a pátria e a perda de direitos políticos no país de origem são seguidas pela constatação, pelo sujeito estrangeiro, dos efeitos do desarraigo e da inadaptação. Ademais, o alienígena verifica que ele não pode dissimular que a sua expatriação não deixa de ser o resultado de um fracasso pessoal, parcial ou total, no seu país de origem, e que a sua permanência no país de destino resulta de uma concessão feita pelo Estado-nação aos estrangeiros, por sua vez sujeita a uma contínua comprovação do cumprimento, por parte deles, de requisitos. O alienígena sabe, conseqüentemente, que ele, por sua condição de não nacional, está submetido a permanentes julgamentos, o qual conduz a uma análise desvalorizadora de si mesmo.

Em consonância com essas observações, Kristeva ressalta as dificuldades que os sujeitos desenraizados têm para manter o orgulho que podem sentir por haverem tido coragem para abandonar o seu país de origem. Esse orgulho deve ser equilibrado com a humilhação de residir em um país que não é o seu, o qual de um modo explícito pode denotar, perante os outros, falhas no país de origem, que não ofereceu ao estrangeiro condições para lá permanecer.

Contudo, ao sujeito estrangeiro, cujo principal foco não estiver na procura, com afã laborioso, da fortuna em uma estrutura de distribuição da força de trabalho, é concedido que ele explore, como intruso, e frequentemente de um narcisismo ressentido exibido com prepotência, o valor da sua capacidade para interpretar, de uma ampla perspectiva, a sociedade em que, artificialmente, está inserido. Concede-se, assim, a esse estrangeiro, a capacidade

de pôr em prática, da sua autonomia de nômade e apátrida e de uma suposta independência total, a observação crítica da sociedade que os nacionais, em território nacional, devido à falta dos elementos para o contraste que fornece a experiência do distanciamento, carecem. Portanto, às vezes, dependendo dos interesses e das conveniências, aceita-se que o estrangeiro se comunique acerca de um país que não é o seu, compartilhando com os nacionais e com outros estrangeiros revelações extravagantes, exames distanciados cáusticos ou visões distintas.

Frente à reflexão de Kristeva, focada, sobretudo, em apontar os efeitos, na psique e nas disposições de um estrangeiro genérico, da circunstância da sua inserção na sociedade receptora, Abdelmalek Sayad (1998) estudou muito especificamente a problemática da adaptação aos campos nacionais, tanto do país de saída quanto do país de chegada, de um sujeito específico: o trabalhador migrante.

O imigrante ocupa, simbolicamente, uma posição hierarquicamente inferior em comparação à que ocupam outras categorias de estrangeiros. O estigma do imigrante está diretamente relacionado com a ausência de poder simbólico nos motivos que levaram esse sujeito a se ausentar da sua nação. Frente ao asilado ou exilado – o refugiado político, o imigrante não saiu oficialmente do seu país devido a fatores ligados a ideologias políticas; frente ao turista, o imigrante não se ausentou para aproveitar intensamente o tempo de que dispunha para o lazer; frente ao acadêmico, o imigrante não viajou proporcionando ou buscando, alhures, conhecimento.

A existência do imigrante só se deve à sua funcionalidade, ou seja, à sua dedicação e conveniência como trabalhador, de tal forma que o contraditório da sua permanência no exterior se apresenta quando o imigrante se revela incapaz ou inadaptado para o trabalho ou se converte em um desempregado ou em um aposentado.

Paralelamente, o contraditório materializa-se se o refugiado político se acultura ou renuncia à fidelidade à causa política que desembocou no seu banimento da sua nação.

“Elghorba” – o exílio – é o conceito desenvolvido por Abdelmalek Sayad (1998, p. 25-44) para o estudo dos problemas específicos da imigração argelina, concretamente da Cabília, na França, nas décadas de 1960 e 1970. Ele expôs como a desestruturação da economia rural nas aldeias berberes levou camponeses à emigração à França e como a manutenção, de uma perspectiva capitalista, das decadentes condições de existência nessas aldeias no norte da África, retroalimentou o processo migratório que, por sua vez, contribuiu à desagregação do modo de vida tradicional e acabou consolidando a “elghorba” como um modo de vida. Sayad (1998, p. 228) considera, portanto, que todos os imigrantes sofrem as consequências de um exílio, ao terem que se adaptar a outro país e se enfrentar à aculturação.

No caso magrebino analisado por Sayad, a emigração, planejada inicialmente como uma temporária experiência associada, pelos que tinham que ir embora, ao exílio étnico-religioso e, consequentemente, ao fado e à infelicidade, tornou-se um processo cíclico e contínuo. Como um mal menor, estabeleceu-se o procedimento pelo qual membros de uma família emigrariam para acumular capital econômico com o intuito de o remeter aos que ficaram, para que eles pudessem aplicar esse capital econômico em capital simbólico que gerasse o reconhecimento e o apreço da vizinhança natural devido ao sucesso alcançado mediante essa estratégia de sobrevivência. Tratava-se de uma admiração que o migrante comprovava quando regressava à aldeia durante as férias ou em ocasiões extraordinárias – ritos, celebrações, apresentações (a procura, da vantagem, de uma esposa, por exemplo).

Sayad esclareceu que é inerente à “elghorba” a quimera do triunfo rápido e fácil, transformando-se a “elghorba” em uma dupla frustração, ubíqua e durável, se esse triunfo não acontecer. O sujeito não padece só o mal-estar por haver tido que emigrar; sente também o fracasso por não poder incorporar as imagens do sujeito com sucesso que se aplicou ao trabalho e alcançou os proveitos simbólicos do ganho material. O sociólogo argelino abordou também a neutralidade na política como um traço esperado do trabalhador estrangeiro. Para Sayad (1999, p. 19), essa neutralidade não só é imposta ao imigrante; o Estado-nação mascara a natureza política do fenômeno migratório (da emigração e da imigração) e contempla, preferentemente, a função econômica do fenômeno.

Na última seção deste texto, serão observadas as estratégias seguidas pelos estrangeiros acima mencionados – Álvaro de Las Casas e José Casais. Ambos, nas décadas de 1930 e 1940, através da sua atuação como agentes culturais, de turismo pelo Brasil, fizeram o possível para evitarem ser enquadrados como trabalhadores no país em que, de fato, residiam e em que tinham convertido no seu meio de vida, ou na sua justificativa para permanecer no país, o seu labor de observadores críticos dos campos sociais brasileiros. Preferiram, pois, se apresentarem como turistas sem data final para o encerramento do seu tour que como imigrantes. Por outro lado, como, nesse período, não havia, no Brasil, um acordo para acolher exilados espanhóis, embora ambos se tivessem ausentado da Espanha devido a uma guerra civil, não puderam se acolher a um estatuto de refugiados. Tiveram, portanto, que manter *sine die* a sua condição de turistas definitivos alheios a qualquer plano de aculturação e às normativas que, nessas duas décadas de política nacionalista, foram traçadas para assimilar os trabalhadores estrangeiros.

## O estrangeiro como trabalhador do Estado-nação

Razões práticas podem fazer com que o *habitus* do imigrante incorpore extremas medidas de prudência e se auto-censure, evitando, assim, ações e discursos susceptíveis de serem qualificados, do poder, como inapropriados para um trabalhador estrangeiro. Essa mão de obra alienígena tem permissão para permanecer no país de destino sempre e quando as autoridades concluem que a sua força de produção é benéfica e não ameaça a ordem estabelecida. Se o juízo sobre a entrada e estada do imigrante mudar, avaliando-se que a chegada ao Estado-nação desse sujeito é prejudicial ou que o lucro que gera essa mão de obra não compensa os desequilíbrios ou distúrbios que provoca nos campos sociais nacionais, pode-se barrar a sua entrada ou dar início à sua expulsão.

Um sujeito nacional pode ser expulso de um Estado, mas isso não é o esperado, na atualidade, de um Estado social e democrático de direito. Considera-se que as expulsões de nacionais, ou seja, o recurso a obrigar ao exílio, denota a opressão própria de regimes totalitários. No entanto, não se questiona a legitimidade de um Estado-nação democrático a proteger as suas fronteiras e a sentenciar a deportação de estrangeiros quando for considerado necessário. No Brasil, mediante o Decreto n. 1.641, de 7 de janeiro de 1907 – a “Lei Adolfo Gordo”, que providenciava sobre a expulsão de estrangeiros do território nacional, ficava sancionado que “O estrangeiro que, por qualquer motivo, comprometer a segurança nacional ou a tranquilidade pública, pode ser expulso de parte ou de todo o território nacional” (BRASIL, 1907).<sup>3</sup> E acrescentavam-se três

---

3. Adaptamos a ortografia, em todas as citações, ao disposto no Novo Acordo Ortográfico.

causas para a expulsão: "1ª, a condenação ou processo pelos tribunais estrangeiros por crimes ou delitos de natureza comum"; "2ª, duas condenações, pelo menos, pelos tribunais brasileiros, por crimes ou delitos de natureza comum"; "3ª, a vagabundagem, a mendicidade e o lenocínio competentemente verificados" (BRASIL, 1907).

Setenta anos antes da sanção do primeiro *Estatuto do Estrangeiro*, Rodrigo Octavio publicou *Direito do Estrangeiro no Brazil* (OCTAVIO, 1909), uma reunião de textos sobre o Direito Internacional Privado na Legislação Brasileira. Na introdução, justificou assim a necessidade de refletir sobre a problemática decorrente da presença e das atividades dos estrangeiros:

Ora, entre as relações jurídicas dessa sociedade constituída pela massa dos estrangeiros que vivem e empregam sua atividade fora de suas respectivas nações ou que, mesmo de países diversos, entretêm relações contratam, não podem deixar de se incluir aquelas de natureza penal, que, como as de ordem civil, comercial ou processual, afetam o indivíduo. (OCTAVIO, 1909, p. X).

Rodrigo Octavio preocupou-se em expor como se podia aplicar a lei penal, extraterritorialmente, a estrangeiros que cometeram crimes fora do seu Estado-nação, o qual abrangia, obviamente, o estudo do direito tanto em relação dos estrangeiros no Brasil quanto dos brasileiros fora do país. Com esse objetivo, o advogado brasileiro, estudando a história das convenções consulares, analisou a naturalização do estrangeiro, a sua expulsão ou a extradição em casos de crimes por ele cometidos, a sua capacidade para contratos, incluindo o casamento, a herança do estrangeiro e a propriedade industrial e artística, incluindo o direito autoral.



No Capítulo III, intitulado Direito Interno Positivo, Octavio explicou pormenorizadamente como a lei brasileira, desde as disposições da Constituição Política do Império (1824) até a Constituição de 1891, distinguiu os nacionais e naturalizados – os cidadãos brasileiros – dos estrangeiros. Octavio ressalta que o receio sobre o estrangeiro havido durante todo o regime colonial foi cedendo a partir da Carta Régia de 28 de janeiro de 1808 devido à necessidade de intensificar a exploração das riquezas naturais do país, contemplando-se que, com algumas restrições – não podiam dirigir escolas, exercer a advocacia etc., – eles, embora não tivessem direitos políticos, gozassem dos mesmos direitos civis dos nacionais. Todavia, Octavio dedicou muitas páginas a recopilar e explicar uma particularidade do estrangeiro consistente na legitimidade do Estado-nação para expulsar do território um sujeito alienígena caso o julgar conveniente. Octavio (1909, p. 137) esclareceu o seguinte:

Em todo o caso era princípio incontestado que, desde que a permanência do estrangeiro no país era julgada prejudicial à tranquilidade pública ou aos interesses sociais, tinha o Governo o direito de, por ato de soberania, independentemente de processo e condenação judicial, fazê-lo sair do território nacional. É o que se chama *deportação* ou *expulsão de estrangeiro*, (...).

No Brasil, no início do séc. XX, a presença de trabalhadores estrangeiros não só demandou a sanção de leis para, em caso de ameaças causadas por eles, manter a ordem pública expulsando-os; essa presença desembocou também em contínuos debates em torno aos procedimentos assimilatórios que deviam ser seguidos para proceder à sua adequada integração na nação. Gerou-se, de fato,

ao longo do séc. XX, uma bibliografia copiosa<sup>4</sup> sobre os direitos do estrangeiro neste país visando à segurança nacional, mas também foram emitidos discursos e planos para que o sujeito estrangeiro se assentasse no território e fizesse parte da nação. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que as migrações, como problemático deslocamento de população no espaço geopolítico, econômico e simbólico, eram abordadas como objeto de estudo pelas Ciências Sociais e pela História, elas eram contempladas como um problema das Ciências Jurídicas, que visaram à regulamentação do fenômeno – fenômeno bilateral e recíproco de direito – de transação de sujeitos.

Catorze anos depois da “Lei Adolfo Gordo”, um decreto, conhecido como a “Lei dos Indesejáveis”, especificou ainda mais os procedimentos para a seleção ou a expulsão de estrangeiros. Esse decreto – n. 4.247 – foi sancionado no início de 1921 e enunciava artigos, não revogados na atualidade, pelos quais se indicava que era lícito para o Poder Executivo impedir a entrada no território nacional de “todo estrangeiro mutilado, aleijado, cego, louco, mendigo, portador de moléstia incurável ou de moléstia contagiosa grave”, de “toda estrangeira, que procure o país para entregar-se à prostituição”, de “todo estrangeiro de mais de 60 anos” ou de todo estrangeiro “que, pela sua conduta, se considera nocivo à ordem publica ou à segurança nacional” (BRASIL, 1921).

Simultaneamente à regulamentação das condições para a entrada no país dos trabalhadores estrangeiros e à definição dos procedimentos para a expulsão dos estrangeiros julgados criminosos ou, simplesmente, prejudiciais, desenvolveram-se contínuos debates, em foros de políticas de Estado, sobre os procedimentos a

---

4. No item “O imigrante versus o estrangeiro” (QUINTELA, 2009, p. 19-28), apresentamos as leis brasileiras que, no séc. XX, regulamentavam a permanência de trabalhadores estrangeiros no país.

seguir para a integração no país dos imigrantes que se radicaram no país. Embora essa preocupação se tivesse iniciado durante a “República Velha”, o debate sobre a integração dos trabalhadores estrangeiros no meio nacional acirrou-se na década de 1930.

O jurista, historiador e sociólogo Francisco José de Oliveira Vianna, em 1932, no ensaio *Raça e Assimilação*, expressou que não acreditava na possibilidade de harmonização, no *melting pot* brasileiro dos imigrantes, nem tão sequer dos naturalizados. Assim assinalava a sua desconfiança:

Ele nunca é integralmente nacional, nem sob o ponto de vista cultural, nem sob o ponto de vista biológico. Sob o ponto de vista cultural, há neste adotivo sempre qualquer coisa que resta ou subsiste da sua mentalidade originária; a sua identificação com a nova pátria é mais aparente que real (VIANNA, 1959, p. 99).

A política de integração transformou-se, no entanto, em política de Estado. Em 1938, pelo Decreto n. 406, que dispunha sobre a entrada de estrangeiros no Brasil, criava-se o Conselho de Imigração e Colonização com a incumbência específica de “determinar as quotas de admissão de estrangeiros no território nacional” (BRASIL, 1938). No primeiro número do órgão oficial desse Conselho – a *Revista de Imigração e Colonização* – especificava-se que a mão de obra estrangeira não só devia demonstrar a sua idoneidade para o trabalho, mas também contribuir à construção da sociedade nacional. Ou seja, esperava-se que o imigrante, convenientemente selecionado, chegasse ao país tanto para trabalhar quanto para permanecer definitivamente no território e agir como um colono:

Para os países novos como o Brasil, a política imigratória que mais convém é a que tem em vista evitar os elementos indesejáveis e os de difícil assimilação, e promover a entrada de boas correntes imigratórias em harmonia com a expansão eco-

nômica do país. Essa política tem de basear-se, portanto, no selecionamento da imigração, pois é dever máximo do Estado intervir na composição da sua população, de forma a criar a maior colaboração e a maior harmonia entre os elementos que a formam. A imigração não deve ser encarada somente como um meio de atrair elementos capazes de auxiliar o desenvolvimento econômico do país, mas, principalmente, como fator de formação da nacionalidade. (SECRETARIA DO..., 1940, p. 7).

Inclusive o presidente Getúlio Vargas inseriu no seu *Discurso de Posse* na Academia Brasileira de Letras o seu parecer acerca da necessidade de aculturar e assimilar os trabalhadores estrangeiros nos campos sociais brasileiros: “A atualidade, com os tremendos ensinamentos da guerra, está a indicar o único caminho possível: – apresentarmos, por todos os meios, a transformação dos adventícios em autênticos e bons brasileiros” (VARGAS, 1944, p. 37-38). A dialética em torno ao discurso da integração do alienígena se manteve até o final do séc. XX. Darcy Ribeiro, em *O povo brasileiro* afirmou que o Brasil tinha conseguido, com a exceção das “múltiplas microetnias tribais, tão imponderáveis que sua existência não afeta o destino nacional” (RIBEIRO, 1995, p. 22), constituir uma única etnia nacional e, conseqüentemente, um só povo incorporado em uma nação unificada, num Estado uni-étnico. Nesse sentido, ele considerava que, frente ao Uruguai e à Argentina, no Brasil se conseguira assimilar, racial e culturalmente, as massas de imigrantes, evitando-se a alteração dos campos sociais nacionais (RIBEIRO, 1995, p. 243).

Todavia, a premissa que se consolidou foi a de que o trabalhador estrangeiro, além de não causar problemas, devia ser útil para o desenvolvimento do campo econômico na União. Assim, quando, para dispor sobre a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, foi sancionado o *Estatuto do Estrangeiro*, essa premissa constituiu

o eixo definidor. Nesse Estatuto (BRASIL, 1980), indica-se que, em aras da produtividade e do desenvolvimento no Estado-nação, “A imigração objetivar­á, primordialmente, propiciar mão de obra especializada aos vários setores da economia nacional, visando ao aumento da produtividade, à assimilação de tecnologia e à captação de recursos para setores específicos”. Por outro lado, nesse Estatuto especifica-se que o estrangeiro que decidir se naturalizar, deve comprovar “exercício de profissão ou posse de bens suficientes à manutenção própria e da família”.

Portanto, o imigrante tinha a sua estadia garantida enquanto fosse considerado que era útil usá-lo como produtor de bens. Esse sujeito, por sua vez, tinha que acreditar em que o salário que recebia lhe compensava a ausência da sua pátria; enquanto essa correlação se mantivesse, ele manteria o seu estatuto de ausente e aceitaria a sua dupla segregação nacional.

## **O estrangeiro como visitante**

Além de exilados e imigrantes, há, nos Estados-nação, estrangeiros não classificáveis nem como refugiados nem como trabalhadores. Trata-se dos visitantes; no Brasil, na atualidade, pela Lei n. 13.445 – a “Lei de Migração”, define-se visitante como se segue: “pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional” (BRASIL, 2017).

A cláusula “Estadas de curta duração” delimita um período, mas não um propósito. Presumivelmente, essas estadas são as próprias das vindas de turistas e cooperantes ao Brasil. No séc. XX, a entrada no país declarando que a finalidade era conhecer a realidade brasileira e as suas potencialidades, com vistas ao seu registro em estudos – crônicas, ensaio, reportagens etc. – e à sua divulgação

no exterior, foi o meio usado por alguns sujeitos estrangeiros para aqui se instalarem indefinidamente e justificar a sua presença.

Observaremos a seguir o caso dos dois estrangeiros antes mencionados – Álvaro María de Las Casas Blanco (Ourense-Galiza/ Espanha, 02.07.1901 – Barcelona-Catalunha/ Espanha, 08.03.1950) e José Casais Santaló (Santiago de Compostela-Galiza/ Espanha, 27.08.1894 – Juiz de Fora-MG, 31.08.1971), que se instalaram neste país na década de 1930 pretextando o desejo de querer fazer turismo e transmitir a sua percepção do país. Ambos eram espanhóis, da Galiza. Não há registros a partir dos quais se possa indicar com exatidão quantos galegos<sup>5</sup> residiam estavelmente no Brasil na década de 1930; é provável que a quantidade girasse ao redor de três dezenas de milhares.<sup>6</sup> Todavia, cabe asseverar que só esses dois galegos, dessa colônia de estrangeiros permanentes, podiam ser classificados como exilados políticos no Brasil no final dessa década, embora eles, em algumas declarações, se autorreconhecessem como turistas – turistas em estadia no Brasil por prazo indefinido – e embora eles, em nenhum momento, tenham solicitado oficialmente asilo.

Só eles dois não eram, objetivamente, imigrantes, nem se sentiam imigrantes nem eram enxergados como tais, isto é, não deixaram o seu país com o propósito explícito de procurar um emprego melhor do que lá tinham e com o anseio de fazer fortuna, e também não se esperava deles que servissem como braços para a lavoura ou que

---

5. O termo “galego” tem diversas denotações no Brasil (Quintela, 2009, p. 224-31). Neste texto, usamos o termo “galego” como gentílico da Galiza, região da Espanha.

6. Em Quintela (2009, p. 231-5), expusemos as dificuldades para contabilizar os dados de imigração galega, especialmente porque, como era normal, nem as autoridades consulares espanholas nem os registros da imigração do Brasil quantificaram a presença de espanhóis discriminando as suas nacionalidades – galegos, bascos, catalães.

se empregassem na indústria ou no setor serviços em uma cidade. De fato, ambos, ao chegarem ao Brasil atuaram como intelectuais sem trabalho fixo, como distintos freelances, demonstrando que eram, porque queriam e podiam, competentes agentes da cultura, publicando, no Rio de Janeiro, livros de sucesso e deixando que a imprensa do país fizesse eco das suas intervenções.

Não fizeram questão de se envolver ou de participar em clubes ou associações de imigrantes espanhóis, ou seja, não visaram a intervir ou se integrar nessa colônia de trabalhadores forâneos e a se converter em seus porta-vozes ou a liderá-la; eram exilados-turistas que expuseram nos seus discursos o orgulho que sentiam da sua origem, mas mostraram que preferiam entrosar com os brasileiros e não com os seus patrícios. E ambos, no início, ademais, não vieram ao Brasil para cair no anonimato ou para passar despercebidos nos campos sociais nacionais; desde o seu desembarque, estabeleceram contato com agentes culturais brasileiros que os podiam reconhecer como pares e que os podiam ajudar para se projetarem como estrangeiros com excelência intelectual, de turismo no país, merecedores de serem lidos aqui pela notoriedade das suas reflexões.

Esses dois galegos coincidentemente decidiram, em consonância com as diretrizes para o fomento do turismo do Departamento Nacional de Propaganda (DNP), percorrer espaços do Brasil pouco destacados nos recomendados roteiros turísticos da época para compor, como fruto desses passeios, livros de viagem que, além de descrever paisagens e de apontar as virtudes dos campos sociais, e de salientar as potencialidades, mostravam que valia muito a pena conhecer o Brasil além do eixo metropolitano Rio de Janeiro-São Paulo. Trata-se das obras *Na labareda dos trópicos: Viagem ao Norte do Brasil* e *Un turista en el Brasil*, de Álvaro de Las Casas e José Casais, respectivamente, a primeira publicada em

português, no final de 1939 e a segunda, em espanhol, no início de 1940. Casais, depois de publicar *Un turista en el Brasil*, lançou, já em português, mediante a tradução de Aires da Mata Machado Filho, um monográfico sobre turismo intitulado *Congonhas do Campo* e outro intitulado *Roteiro Balneário*; ambas as obras datam de 1942. Essas obras são contemporâneas do ensaio que virou o paradigma da interpretação esperançosa, por parte de um estrangeiro, das potencialidades do Brasil – *Brasil, país do futuro*, de Stefan Zweig (1941) – e, no caso galego, formaram, junto a *Brasil: La gran potencia del siglo XXI*, de Antonio Mejjide Pardo (1955), a tríade de produtos que exaltavam o Brasil e apresentavam fatores que, se adequadamente explorados, poderiam propiciar o grande desenvolvimento do país.

Concluimos assinalando que, embora o perfil do imigrante tenha predominado entre os estrangeiros arraigados no Brasil na primeira metade do séc. XX, houve personagens dificilmente classificáveis: os intelectuais turistas. Essas personagens aproveitaram tanto as frestas na legislação nacional quanto o poder simbólico associado ao seu perfil para percorrer este país e avaliá-lo, produzindo, com sucesso, discursos que constituíram estruturas de representações sobre os campos sociais brasileiros. Não se esperava deles que se aculturassem no país; comportaram-se como estrangeiros que, do seu prestígio de agentes culturais, expressaram o seu deslumbramento perante as possibilidades que este país oferecia, inclusive para outros estrangeiros que, no entanto não deveriam desembarcar no Brasil como observadores qualificados e sim como mão de obra.



## Referências

BRASIL. Decreto n. 1.641, de 7 de janeiro de 1907 – Lei Adolfo Gordo. Providencia sobre a expulsão de estrangeiros do território nacional.

***Diário Oficial da União***: p. 194, 9 jan. 1907. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1641-7-janeiro-1907-582166-norma-pl.html>>. Acesso em: 16 jan. 2021.

BRASIL. Decreto n. 4.247, de 6 de janeiro de 1921. Regula a entrada de estrangeiros no território nacional. ***Diário Oficial da União***: seção 1, p. 484, 8 jan. 1921. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-4247-6-janeiro-1921-568826-publicacaooriginal-92146-pl.html>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Decreto-Lei n. 406, de 4 de maio de 1938. Dispõe sobre a entrada de estrangeiros no território nacional. ***Diário Oficial da União***: seção 1, p. 8.494, 6 maio 1938. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 6.815, de 19 de agosto de 1980. Estatuto do Estrangeiro; Lei do Estrangeiro; Lei dos Estrangeiros. ***Diário Oficial da União***: seção 1, p. 16.533, 21 ago. 1980. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-6815-19-agosto-1980-366138-norma-pl.html>>. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. Lei de Migração. Instituiu a Lei de Migração. ***Diário Oficial da União***: seção 1, p. 1, 25 maio 2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13445-24-maio-2017-784925-norma-pl.html>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

CASAI, José. ***Un turista en el Brasil***. Rio de Janeiro: Franz Timon, 1940.

CASAI, José. ***Congonhas do Campo***. Rio de Janeiro: F. Timon & Cia., 1942a.

CASAIS, José. **Roteiro balneário**. Rio de Janeiro: Gráficas de “Vida Doméstica”, 1942b.

CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACÊDO, M; PEREDA, L. **Resumo Executivo. Imigração e Refúgio no Brasil. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal**. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra2019. Disponível em: <<https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

KRISTEVA, Julia. **Estrangeiros para nós mesmos**. Tradução de Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LAS CASAS, Álvaro de. **Na labareda dos trópicos**: Viagem ao Norte do Brasil. Rio de Janeiro: A Noite, 1939.

MEIJIDE PARDO, Antonio. **Brasil, la gran potencia del siglo XXI**. Santiago de Compostela: Porto y Cía, 1955.

OCTAVIO, Rodrigo. **Direito do Estrangeiro no Brasil**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1909.

QUINTELA, Antón Corbacho. **A aculturação e os galegos do Brasil**: o vazio galeguista – CD-Rom. Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións e Intercambio Científico, 2010.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: A formação e o sentido do Brasil. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1995.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

SECRETARIA DO CONSELHO DE IMIGRAÇÃO E COLONIZAÇÃO. Primeiro ano de trabalhos do Conselho de Imigração e Colonização. **Revista de Imigração e Colonização**. Rio de Janeiro, ano I, n. 1, jan. 1940.

VARGAS, Getúlio. **Discurso de Posse na Academia Brasileira de Letras**. Rio de Janeiro: Americ = Edit., 1944.

VIANNA, Francisco José de Oliveira. **Raça e Assimilação**. 4 ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editôra, 1959.

ZWEIG, Stefan. **Brasil, país do futuro**. Tradução de Odilon Gallotti. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1941.

# **Literatura fronteiriça: o caso de Moçambique e da África do Sul**

Ludmylla Mendes Lima (UNILAB)

## **Introdução**

O presente artigo é fruto de um projeto de pesquisa de pós-doutoramento, realizado por mim na Universidade da Cidade do Cabo (UCT) entre 2018 e 2019, sob a supervisão da professora doutora Anita de Melo. O projeto consistiu em investigar o contato entre as literaturas moçambicana e sul-africana. Este contato pode ser visto como algo não tão óbvio, visto que são literaturas escritas em línguas distintas, fazendo parte, portanto de comunidades linguísticas distintas, se formos considerar as chamadas Lusofonia e Anglofonia. No entanto, por estarem ambos localizados na África Austral e também por compartilharem uma fronteira, é possível supor que entre os dois países haja uma diversidade de laços históricos e culturais encobertos, os quais trariam enriquecimento mútuo ao serem trazidos à luz.

A ideia que moveu o projeto consistiu em pesquisar referências de Moçambique em obras literárias sul-africanas e referências da África do Sul em obras literárias moçambicanas. Optei por concentrar a pesquisa no gênero conto, por ser um gênero muito importante e muito praticado nas escritas africanas pós-coloniais e contemporâneas. De acordo com o autor moçambicano Mia Couto, ao falar da

literatura de seu país, o conto “é o gênero que mais corresponde a um país de tradição oral, que não tem tradição de romance” (AFONSO, p. 158). Ainda assim, decidi incluir a análise do poema “Magaíça”, de Noémia de Sousa, neste artigo pela pertinência da abordagem dos temas que nos interessam discutir, sem deixar de mencionar também que este recorte é parte de uma pesquisa mais ampla, que inclui obras literárias sul-africanas em sua relação com Moçambique.

Ao chegar na África do Sul, em setembro de 2018, me pus a procurar obras literárias escritas por autores e autoras sul-africanos que mencionassem, de algum modo, o país vizinho Moçambique, ou o seu povo. Encontrei poucas obras, em dez meses de pesquisa reuni um conto de Peter Wilhelm, e dois romances, de Patricia Schonstein Pinnock e de Imraan Coovadia, respectivamente. Em contrapartida, a África do Sul está muito presente na literatura moçambicana.

Em nossa discussão inicial, trabalhamos com textos de Lilia Momplé, Aldino Muianga, Noémia de Sousa, Patricia Schonstein Pinnock e Nadine Gordimer. A partir da pesquisa bibliográfica em bibliotecas e arquivos sul-africanos buscando trabalhos que tratam da relação literária entre Moçambique e África do Sul, outros contatos e fronteiras não previstos, e suas influências nas obras, puderam surgir e serão apreciados. Eles dizem respeito a obras que retratam outras fronteiras, que não as estabelecidas pela Europa, ou seja, aquelas forjadas na ideia de anglofonia, francofonia e lusofonia.

Selecionei alguns contos da escritora moçambicana Lilia Momplé, autora também de outra obra que abarca o tema, o romance *Neighbours* (2012), e alguns contos de Aldino Muianga. Foi preciso fazer um recorte porque há várias obras sobre o tema na literatura moçambicana. Neste artigo nosso enfoque recairá sobre um dos contos de Lilia Momplé, “Caniço”.

## Literatura fronteiriça ou transnacional: relações sócio-históricas

A presença da África do Sul na literatura moçambicana está ligada à representação do fornecimento de mão de obra moçambicana para as minas sul-africanas, na maioria das obras que tive acesso. Este fato histórico constitui um elemento fundamental da história da opressão e exploração do trabalhador moçambicano durante o regime colonialista e que resultou na “distorção e subdesenvolvimento da economia nacional” (FIRST, 2015, p. 25). Do lado sul-africano, é sabido que a mão de obra estrangeira desempenhou um papel importante no desenvolvimento inicial do capitalismo

(...) baseado na indústria mineira do ouro, a mão de obra extraída das formações sociais pré-capitalistas tinha sido crucial para a taxa de mais-valia. Estas sociedades pré-capitalistas não eram só as que se situavam dentro das fronteiras geográficas do estado sul-africano, como o Transkei ou outras áreas de reserva. Pelo contrário, a mão de obra extraída fora daquelas fronteiras tem sido continuamente um factor importante no processo de acumulação capitalista na África do Sul (FIRST, 2015, p. 57).

As dinâmicas sócio-históricas entrelaçadas observadas em ambos os países nos conduziu ao passo teórico rumo a uma visada transnacional das literaturas africanas, visto que a ideia da lusofonia como embasamento teórico comparativista limitaria tais voos críticos. Ao ler a obra de Mia Couto, e apoiada, entre outros, no pensamento de Boaventura de Sousa Santos e de Edward Said, a pesquisadora Elena Brugioni propõe “uma problematização em torno de paradigmas críticos cruciais do que vem sendo definido como ‘pós-colonial no espaço-tempo de língua oficial portuguesa’” (BRUGIONI, 2019, p. 174).

A delimitação do campo de estudos comparativos das literaturas africanas circunscrito aos países de língua portuguesa (PALOPS) é restritiva e insuficiente pois deixa de fora outros contatos e fronteiras não previstos. É preciso apreciar criticamente as obras tendo em vista outras relações e outras fronteiras, que não as estabelecidas pela Europa, ou seja, forjadas na ideia de anglofonia, francofonia e lusofonia.

Por exemplo:

- Vínculos étnicos (grupos étnicos presentes em diferentes países fronteiriços);
- Interações estrangeiras (contatos propiciados pela presença de estrangeiros nos diferentes países, por exemplo, indianos e chineses);
- Influência dos fluxos migratórios internos.

Diante deste tipo de questão faz-se necessário o estudo das literaturas africanas de língua portuguesa como um campo de contato e de diálogo com as outras literaturas africanas, visto que estes continuam bastante limitados. A lusofonia, enquanto arcabouço comparativo para as literaturas africanas, torna-se demasiado limitante. Em busca de “outras cartografias pós coloniais para pensar as literaturas africanas comparadas”, Brugioni propõe a formação de um campo mais amplo denominado Literaturas africanas comparadas, numa tentativa de uma descolonização conceitual. A autora reclama a construção deste “novo campo” ao observar

a ausência de uma dimensão continental ou regional das literaturas africanas, regida pela operacionalização de paradigmas críticos e operacionais que se fundamentam – pelo menos – numa cartografia literária nacional e mais ainda no surgimento de perspetivações teóricas mais complexas, nomeadamente transnacionais ou regionais, no seio das próprias literaturas africanas (Brugioni, 2019, p, 219).

A leitura das obras que proponho a seguir, assim como a continuação da pesquisa em torno das obras sul-africanas, tem como ponto de partida e alicerce esta proposta de ampliação do campo conceitual comparativo das literaturas africanas.

## Magaíça<sup>1</sup>

Existe um termo específico, utilizado em Moçambique, cuja existência demonstra a importância da relação Moçambique – África do Sul: *magaíça* é o nome dado aos cidadãos moçambicanos que voltam das minas de ouro de Witswatersrand, após ali terem trabalhado. Estes trabalhadores, extremamente precarizados, deixavam ali toda a saúde e juventude em troca de um pouco de dinheiro que levavam então para a família em Moçambique.

Considerada a mãe da poesia moçambicana, Noémia de Sousa escreveu o poema “Magaíça” em 1950. Vejamos o poema:

A manhã azul e ouro dos folhetos de propaganda  
engoliu o mamparra,  
entontecido todo pela algazarra  
incompreensível dos brancos da estação  
e pelo resfolegar trepidante dos comboios,  
tragou seus olhos redondos de pasmo,  
seu coração apertado na angústia do desconhecido  
sua trouxa de farrapos  
carregando a ânsia enorme, tecida  
dos sonhos insatisfeitos do mamparra.

E um dia,  
o comboio voltou arfando, arfando...

- 
1. As análises presentes neste trabalho contaram com importantes sugestões e ideias partilhadas pelo grupo que participou do minicurso “Fronteiras e contato em narrativas moçambicanas e sul-africanas”, ocorrido de modo virtual no escopo da Jornada de Estudos da Linguagem PPGLL – UFG, em outubro de 2020.



oh Nhanisse, voltou!  
 E com ele, magaiça,  
 de sobretudo, cachecol e meia listrada  
 é um ser deslocado,  
 embrulhado em ridículo.

Às costas – ah, onde te ficou a trouxa de sonhos, magaiça? -  
 trazes as malas cheias do falso brilho  
 dos restos da falsa civilização do compound do Rand.  
 E na mão,  
 Magaiça atordoado acendeu o candeeiro,  
 à cata das ilusões perdidas,  
 da mocidade e da saúde que ficaram soterradas,  
 lá nas minas do Jone...

A mocidade e a saúde,  
 as ilusões perdidas  
 que brilharão como astros no decote de qualquer lady  
 nas noites deslumbrantes de qualquer City.

(SOUSA, 2016, p. 73)

O poema deixa ver o percurso de um *magaiça*, desde o momento em que desembarca na estação ferroviária de Joanesburgo (Jone), África do Sul, até o seu retorno à Moçambique na segunda parte do poema. Os dois primeiros versos “A manhã azul e ouro dos folhetos de propaganda engoliu o *mamparra*” já introduzem o atordoamento do *mamparra*, nome dado aos moçambicanos que vão trabalhar nas minas do Rand. Já o *magaiça* é o *mamparra* que volta à terra natal.

Na primeira estrofe, a chegada do estrangeiro, aturdido por imagens e ruídos novos e desconhecidos presentes no ambiente no qual ele é lançado, é expressa com vocábulos como: entontecido; algazarra incompreensível; resfolegar trepidante; pasmo; angústia do desconhecido; ânsia enorme. Sua bagagem, “sua trouxa de farrapos”,

demonstra que o estrangeiro é desprovido de posses e chega de mãos quase vazias nessa atordoante situação. O *mamparra* está ali porque é pobre e está em busca de sobrevivência digna, de realização de “sonhos insatisfeitos” que são o tecido de sua bagagem.

Na segunda estrofe temos o retorno do comboio, símbolo urbano de modernidade, e com ele volta o *mamparra*, agora *magaiça*. Com roupas diferentes, apropriadas para o clima frio, cachecol, sobretudo e meia listrada, roupas vistas como ridículas pelo eu lírico do poema, “um ser deslocado embrulhado em ridículo”. Quanto à bagagem trazida pelo *magaiça*, emerge a pergunta, quase um desafio: “Às costas - ah onde te ficou a trouxa de sonhos, *magaiça?*”, a resposta remete a uma grande desilusão, “trazes as malas cheias do falso brilho do resto da falsa civilização do compound do Rand”.

O poema não nos dá a ver a completude do que foi vivido pelo trabalhador durante o seu contrato nas minas de Joanesburgo. A experiência do sofrimento dentro da mina é omitida no poema, o enfoque é posto sobre a partida, na primeira estrofe; sobre o retorno, na segunda; e sobre as consequências frustradas que restaram daquela vivência, nas três estrofes seguintes. Houve uma transformação do sujeito que se deu por espoliação. O *mamparra* não volta apenas vazio daquela experiência para a qual se lançou carregado de expectativas, ele volta esvaziado. A ausência do processo que resultará no esvaziamento do sujeito no tecido do poema é significativa e põe em relevo o que realmente importa, a volta do sujeito decepcionado e mutilado após a vivência de algo tantas vezes repetido por tantos trabalhadores moçambicanos.

A figura do *magaiça*, do retornado das minas do Rand, ressurgirá no conto que escolhemos para análise nesse trabalho, “Caniço”, de Lilia Momplé. Mais uma vez, o trabalho migratório estará presente e poderá ser observado como parte da história da classe operária deste país.

## Caniço

O conto “Caniço”, de Lilia Momplé, foi publicado na coletânea de contos *Ninguém matou Suhura*, em 1988, tendo sido o vencedor do 1º prêmio do concurso literário alusivo ao 1º Centenário da Cidade de Maputo. O fato de ter sido agraciado com este prêmio é significativo porque o desenvolvimento deste conto perpassa fortemente a urbanização da cidade colonial, Lourenço Marques à época, hoje Maputo.

O conto se passa durante a época colonial, contendo local e data em seu início: “Lourenço Marques, Dezembro de 1945” (MOMPLÉ, 2013, p. 31), ou seja, trinta anos antes da independência de Moçambique, que se deu em 1975, após a Guerra de Libertação. Há um recuo deliberado da autora, fixando no conto um momento crucial da administração portuguesa em Moçambique, um retrato da vida do moçambicano pobre vivendo sob o jugo colonial. Neste sentido, vale ressaltar a advertência presente na apresentação do livro que diz: “Todos os contos que integram esta Antologia são baseados em factos verídicos...” (MOMPLÉ, 2013, p. 11).

“Caniço” narra a história de Naftal, um rapaz de dezessete anos, sua saga para sobreviver e sustentar a família constituída pela mãe, a irmã e três irmãos pequenos (com a idade de dez, oito e seis anos), e a gradual desintegração desta família. Novamente surge o trabalhador dependente dos contratos precários nas minas do país vizinho, e as marcas resultantes desta experiência formam o pano de fundo da desintegração da família e do indivíduo que o conto tematiza.

O pai trabalhou vários anos nas minas do *John* e de vez em quando vinha visitar a família. Eram períodos de relativa abundância, esses em que o pai estava em casa. Mas eram também tão breves e espaçados que Naftal já não sabe se os desejava realmente. Parece-lhe que depois ficava a sentir mais intensamente o amargo sabor da miséria (MOMPLÉ, 2012, p. 31).

O sentimento de Naftal é ambíguo em relação à presença/ausência do pai. A relativa abundância experimentada quando o pai está presente tende a acentuar o sofrimento decorrente da miséria que se aprofunda quando ele se vai. Em geral, os contratos de trabalho nas minas duravam dezoito meses, ao fim dos quais o trabalhador voltava para casa e aguardava o próximo contrato.

Em “Caniço”, a percepção da vizinha África do Sul como terra de oportunidades, pela presença de riquezas minerais, como ouro e platina, já está desde o princípio deteriorada. O pai de Naftal trabalhou por vários anos nas minas de Joanesburgo, mesmo assim, e talvez justamente por isso, a família encontra-se numa situação de extrema pobreza. O sonho de uma vida melhor, acalentado por milhares de moçambicanos, principalmente do sul do país, que partiam, desde o século XIX, para trabalhar nas minas sul-africanas, não tem lugar neste conto, que de partida põe o leitor a par do desapontamento inerente a esta condição.

No conto, a referência seguinte a Joanesburgo já é o relato da morte do pai de Naftal, acometido pela tuberculose, doença adquirida nas minas do Rand. A família é deixada em desamparo econômico, sem nenhuma espécie de pensão ou herança, demonstrando a fragilidade e a exploração presentes no contrato empregatício do mineiro.

Efetivamente, pouco tempo depois de o pai ter partido, receberam a notícia da sua morte. As minas tinham-lhe comido as forças e a carne, como a tantos outros negros que partem de Moçambique perseguindo sonhos de riqueza. E, depois de tantos anos de trabalho esgotante, deixavam como herança uma trouxa de roupa usada, um pequeno rádio e um par de óculos de sol (MOMPLÉ, 2012, p. 33).

A situação se torna cada vez mais crítica no decorrer do conto visto que, sem a ajuda financeira do pai, a mãe tem que se ausentar e “para a família não morrer de fome, empregou-se como mainata numa casa do Alto Maé” (p. 35), deixando as crianças pequenas “entregues a si mesmos”. “E, como lhes está vedado o direito de ir à escola, passam os dias percorrendo sem destino os becos poeirentos do Caniço...” (p. 35).

O desamparo e a pobreza levam a irmã de Naftal, Aidinha, a se tornar prostituta, ainda menina, antes de começar a desenvolver a mesma doença (tuberculose) que vitimou o pai. “Na verdade, assim era. De toda a família, fora justamente a Aidinha, sua filha predilecta, a quem o pai transmitira a tuberculose contraída nas minas do John” (p. 36). Naftal, por sua vez, suporta todo tipo de humilhações e injustiças como empregado de uma família de colonos portugueses.

O conto causa angústia ao leitor principalmente pela sensação de enclacramento e paralisia a que as personagens estão sujeitas diante de tamanha pobreza e opressão.

Naftal aceita a doença e a morte próxima da irmã como aceitou a morte do pai nas minas do John, a miséria cotidiana, o medo e as humilhações. Para ele, tudo faz parte do destino dos negros. Por isso, como sempre, hoje também desperta sem vontade, pois nada espera do dia que começa ((MOMPLÉ, 2012, p. 37).

De acordo com Frantz Fanon, “O mundo colonizado é um mundo cindido em dois”. No conto “Caniço” temos a exata medida desta cisão a partir da experiência do cotidiano de Naftal. A travessia que a personagem realiza todas as manhãs indo do Caniço para a cidade cimento:

Naftal caminha apressado pois teme chegar atrasado ao serviço. Mas, como sempre tem uma vaga consciência de que a cidade se transforma gradualmente à medida que os bairros dos negros vão ficando para trás. Na verdade assim é. Ao aglomerado de palhotas de caniço seguem-se os casinhotos de madeira e zinco dos mulatos e indianos, de mistura com modestas casas de alvenaria. Depois as casas de madeira e zinco vão rareando. Finalmente, nos bairros onde só residem colonos, erguem-se apenas prédios e vivendas de alvenaria, ladeando ruas e avenidas verdejantes. E o suave aroma dos jardins e das acácias em flor vai substituindo o cheiro da miséria (MOMPLÉ, 2012, p. 38).

Naftal personifica o contato entre o mundo da cidade de caniço e o mundo da cidade de cimento e é afetado fortemente pela cisão entre ambos:

Os padrões ainda dormem quando Naftal chega à vivenda onde trabalha. A casa, assim silenciosa, com os fartos cortinados corridos, mergulhada na frescura do jardim, transmite uma sensação de tranquilidade e conforto. Mas Naftal sente apenas medo. É como se, sobre a aparente tranquilidade do ambiente, pairasse uma nuvem ameaçadora, que a todo o momento pode rebentar sob forma de ameaças, insultos e pancadas (MOMPLÉ, 2012, p. 38).

Assim, tem início a segunda parte do conto, quando ocorrerá uma situação que poderia ser um limite, uma gota d'água, e que, no entanto, apenas aprofunda o sentimento de desumanidade, imobilismo e apatia. No desenrolar do enredo do conto, Naftal é acusado de roubar um relógio de ouro, pertencente à patroa portuguesa, e é enviado, junto com o cozinheiro, à polícia para esclarecer o caso. Mais adiante se descobrirá que a filha da patroa levava o relógio para se exhibir na escola sem haver consultado a mãe. Ao tomarem

conhecimento desse fato, os patrões de Naftal não se dispõem a ir até a delegacia e evitar que Naftal apanhe injustamente, preferem descansar, afirmando que essa surra fica pelas vezes em que os empregados roubam e não são descobertos.

- Podias lá ir dizer que encontramos o relógio – sugere a mulher.
- Ó filha, deixa-me descansar. Além disso é um mau princípio. A queixa já lá está, não podemos voltar atrás. Deixa-os lá apanhar. É pelas vezes que roubam e não são descobertos. Vamos é jantar que já são horas – responde o marido pondo fim à conversa (MOMPLÉ, 2012, p. 41).

Ao fim do dia, Naftal é libertado e volta para casa como um sonâmbulo, como um zumbi. Humilhado, injustiçado e machucado ele precisa seguir e, ainda que sem vontade, despertar para mais um dia.

Naftal apressa-se a abandonar o Posto da Polícia e percorre sem dar por isso a longa distância que o separa do seu bairro. Caminha como um sonâmbulo, sem consciência de si próprio nem da realidade que o cerca (MOMPLÉ, 2012, p. 42).

Num passo anterior da narrativa, Naftal vê os irmãos adormecidos de manhã e sente inveja por não poder dormir também, já que tem que acordar de madrugada para atravessar o bairro pobre em direção à cidade de cimento. O sentimento de inveja é rapidamente suplantado pela pena, afinal “hão-de crescer, e ter que acordar de madrugada como eu, e trabalhar como eu sem domingos nem feriados, e não ter nada como eu” (MOMPLÉ, 2012, p. 37). Naftal demonstra desconsolo e amargura porque conhece a estrutura ante a qual está submetido, e a reconhece como um sistema capaz de manter a ele e a seus irmãos menores subjugados e reféns de uma vida miserável e sem possibilidade de mudança.

O fato de o pai de Naftal ter sido mineiro no Rand é lateral no desenvolvimento do conto. No entanto, pode ser visto como um dos fatores determinantes da condição miserável, humilhante e desesperada da família de Naftal. O esforço do pai ao deixar a família e ir trabalhar no país vizinho não trouxe alívio e dignidade à mulher e aos filhos, ao contrário, deixou-os lançados à própria sorte após a sua morte.

As autoras Noémia de Sousa e Lília Momplé, cujas obras abordamos neste texto, foram mulheres moçambicanas admiráveis e dispostas a enfrentar os desafios de construir a representação literária de Moçambique. Nas duas obras analisadas encontramos poucos detalhes sobre a passagem dos personagens pelas minas de Joanesburgo, o que pode denotar um esquecimento derivado de um processo traumático a que os personagens foram submetidos em condições de superexploração. Por outro lado, a ausência de escassa representação dos trabalhadores em obras de escritores sul-africanos demonstra o não reconhecimento da importância dos trabalhadores moçambicanos na construção da riqueza da África do Sul. São, portanto, os dois lados de uma ausência eloquente.

Se quisermos expandir o nosso entendimento da África Austral, de forma ampla e respeitosa da sua multiplicidade, será preciso descolonizar as epistemologias que conduzem os estudos africanos, em geral, como também no caso das literaturas em específico.

## Referências

AFONSO, Maria Fernanda. *O conto moçambicano: escritas pós-coloniais*. Lisboa: Editorial Caminho, 2004.

BRUGIONI, Elena. "Escrita, tradução e diferença: o 'exemplo' de Mia Couto". In: \_\_\_\_\_. *Literaturas Africanas Comparadas: paradigmas críticos e representações em contraponto*. Campinas: Editora da Unicamp, 2019. p. 173-190.



- CHAVES, Rita. José Craveirinha, da Mafalala, de Moçambique, do mundo. *Via Atlântica*. n. 3. Dez. 1999. p. 140 – 168.
- FIRST, Ruth (coord.). *O mineiro moçambicano: um estudo sobre a exportação de mão de obra em Inhambane*. Recife: Editora UFPE, 2015.
- HELGESSION, Stefan. *Transnationalism in Southern African Literature*. New York: Routledge, 2009.
- MOMPLÉ, Lília. *Antologia de contos*. Maputo: Editora da Associação dos Escritores Moçambicanos, 2013.
- MUIANGA, Aldino. *Xitala Mati*. Maputo: Alcance Editores, 2013.
- PINNOCK, Patricia Schonstein. *Skyline*. Cape Town: David Philip Publishers, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. Entre Próspero e Caliban: colonialismo, pós colonialismo e interidentidade. *Novos Estudos CEBRAP*. n. 66, julho/2003. p. 23-52.
- SOUSA, Noémia de. *Sangue Negro*. São Paulo: Kapulana, 2016.
- WILHEIM, Peter. *LM and other stories*. Ravan Press, Joanesburgo, 1975.
- WreC (Warwick Research Colective). *Combined and uneven development: towards a new theory of World-Literature*. Liverpool: Liverpool University Press, 2015.
- ZAMPARONI, Valdemir D. “Entre narros e mulungos: colonialismo e paisagem social em Lourenço Marques c. 1890- c.1940”. Tese de Doutorado. USP, São Paulo, 1998.

# Personagens indígenas nas literaturas brasileiras

Suene Honorato

(UFC)

*O estudo da representação do negro e do índio na literatura requer uma abordagem específica. Da maneira como o assunto vem sendo trabalhado, sobretudo nas escolas dominantes, o processo de formação política, social, econômica e cultural imposto aos povos indígenas e africanos continuará sendo ignorado. A expressão artística do ameríndio e do africano sugere uma leitura das diferenças, pois o ato de conhecer o outro implica o ato de interiorizar a história, a auto-história, as nossas raízes.*

*(Graça Graúna, em Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil, p. 46-47)*

Na minha trajetória de formação como leitora, pesquisadora e professora, tenho constantemente me recolocado a pergunta sobre *funções da literatura*. Entrei na graduação em Letras acreditando em “arte pela arte” e saí achando que a “grande literatura” era sempre revolucionária, contra o “sistema”, crítica. No mestrado e no doutorado, as leituras de Alexei Bueno e Jorge de Lima, respectivamente, foram de algum modo pensadas a partir dessa pergunta básica e fundamental e também nessas etapas ganhou

respostas diferentes: mais abstrata no primeiro caso; mais concreta no segundo.<sup>1</sup>

Como professora do Departamento de Literatura da UFC a partir de 2014, coordenei um grupo de estudos chamado “A desutilidade da poesia” (ampliado depois para “a desutilidade da literatura”), em que pensávamos a produção poética moderna e contemporânea no Brasil a partir do diálogo entre literatura e vida social. Num panorama em que a poesia moderna era entendida a partir de uma suposta recusa à comunicação (Friedrich, 1978), propúnhamos o conceito de “desutilidade” – apropriado de um poema de Manoel de Barros – como dispositivo para leitura de poesia brasileira moderna e contemporânea, enfatizando seu lugar político pela contraposição à

- 
1. Não me refiro especificamente ao que está escrito na dissertação e na tese, mas ao modo como, a certa distância, reconheço uma apropriação das questões ligadas a funções da literatura em cada um dos momentos. Li os poemas de Alexei Bueno como recusa à perecibilidade do tempo e das coisas; vi na *Invenção de Orfeu* de Jorge de Lima a formulação de uma epoeia antiépica, pela recusa a cantar as conquistas de um povo sobre outro e louvar heróis (frequentemente assassinos) da História Oficial. À *Invenção de Orfeu*, será necessário retornar, o que fiz raras vezes depois da tese de doutorado (defendida em 2013), em função da emergência de um fato relativamente novo. Em “Onde é que fica a minha ilha?”, Antonio Carlos Santos (2020) recupera a trajetória de publicação, edição e recepção de um ensaio eugenista/arianista escrito por Jorge de Lima em 1924: *Rassenbildung und Rassenpolitik in Brasilien* [Formação e política racial no Brasil]. O ensaio foi publicado em 1934 (na Alemanha) e em 1951 (no Brasil) e ainda não foi traduzido para o português. Santos (2020, p. 364) afirma que “Jorge de Lima [...] era [...] um homem (da elite) do seu tempo (ou seja, do nosso), formado pelas teorias racistas e pelo cristianismo que justificava a dominação do branco europeu sobre os outros cobrindo-a com a capa da cordialidade”. Depois de publicada a tradução do ensaio, pretendo pesquisar sobre sua incidência na obra literária de Jorge de Lima.

lógica utilitária com que os objetos (sejam eles signos ou coisas<sup>2</sup>) são medidos no mundo capitalista. Entendíamos que um poema, mesmo que se pretenda hermético, comunica alguma coisa (Hamburger, 2007; Berardinelli, 2007); se se retira do mundo da dizibilidade cotidiana, é porque a esse mundo endereça uma recusa, que pode ser pensada em termos não apenas subjetivos, mas sociais.

A ideia de “função” da literatura levou à discussão sobre *valor estético*. Quanto mais distanciada da “função”, quanto mais autônoma em relação ao mundo, mais a literatura tende a ser considerada “universal”, “atemporal”; quanto mais autônoma, mais se justifica sua permanência em determinado cânone. A leitura de *As regras da arte*, de Pierre Bourdieu, evidenciou para nós que a “autonomia” não é valor em si mesmo, mas construção histórica e interessada. Com base na leitura de obras inscritas e à margem do cânone, na recepção crítica, nas trocas de correspondência entre autores, no funcionamento das instituições de consagração, Bourdieu analisa como o campo literário na França do século XIX instituiu um jogo de forças, de que participaram produtores e consumidores. Para ele, a ideia de “arte pura” e de fruição desinteressada foi construída “[...] à custa de uma *dupla des-historicização*, tanto da obra como do olhar sobre a obra, uma experiência da obra de arte muito particular e muito evidentemente situada no espaço social e no tempo histórico [...]” (Bourdieu, 1996, p. 319 – grifo do autor).

A leitura de *As regras da arte* afirmou, para nós, a necessidade de discutir obras à margem do cânone – como as escritas por mulheres, por negras e negros, por indígenas, por sujeitos periféricos – reforçando o questionamento das noções de “autonomia”, “universalidade” e “atemporalidade” da literatura.

---

2. “As coisas tinham para nós uma inutilidade poética” (Barros, 2013, p. 305 – grifo meu).

Paralelamente ao grupo de estudos, vinha me aproximando das questões indígenas no Brasil a partir de um diálogo com a história, a antropologia, a sociologia, a linguística, o cinema e a literatura. O contato com autoras(es) indígenas me permitiu renovar as perguntas sobre funções da literatura e valor estético. Em 2021, constituí novo grupo de estudos com o tema “personagens indígenas nas literaturas brasileiras”. As reflexões que seguem foram formuladas como proposta de pesquisa e orientação de pós-graduandos(as) apresentada ao PPG-Letras da UFC.<sup>3</sup>

### **Literaturas brasileiras: de “discurso de poder” para “discurso poderoso”**

A presença de personagens e temáticas indígenas na literatura brasileira é uma constante. Em todos os tempos históricos e “estilos” literários, falou-se e fala-se a respeito dos indígenas: da *Carta* de Pero Vaz de Caminha – a “certidão de nascimento” que nos imprimiu simbolicamente a primazia da escrita e o domínio colonial –, passando por relatos de cronistas, epopeias do século XVIII, romantismo indianista no século XIX, modernismo e pós-modernismo no século XX até a contemporaneidade.

Apesar da grande quantidade de obras ficcionais que trazem um personagem indígena ou que apresentam alguma reflexão sobre questões indígenas, e da variedade ideológico-estilística verificável no conjunto, um *traço dominante* pode ser identificado na imagem literária do indígena produzida por autoras(es) brasileiras(os) não indígenas: os indígenas figuram como povos extintos, submetidos à sociedade ocidental ou em vias de serem “assimilados” cultural

---

3. Em função do caráter de projeto, apoiado em pesquisas realizadas anteriormente, alguns trechos deste texto são excertos de artigos já publicados, ainda que tenham sido reformulados ao serem integrados à nova proposta.

e fisicamente. Esse traço pode ser encontrado, por exemplo, em *O Uruguai* (Basílio da Gama, 1769), “I-Juca-Pirama” (Gonçalves Dias, 1851), *A confederação dos tamoios* (Gonçalves de Magalhães, 1856), *O Guarani e Iracema* (José de Alencar, 1857 e 1865), *O Guesa* (Soussândrade, 1884), *Macunaíma* (Mário de Andrade, 1928), *Martim Cererê* (Cassiano Ricardo, 1928) *Caetés* (Graciliano Ramos, 1933), *Quarup* (Antônio Callado, 1967), *Máira* (Darcy Ribeiro, 1976). Entre os contemporâneos: *Nove noites* (Bernardo Carvalho, 2002), *Mulheres empilhadas* (Patrícia Melo, 2019). Entre obras menos conhecidas: *Simá* (Lourenço Amazonas, 1857), *D. Narcisa de Villar* (Ana Luíza de Azevedo Castro, 1859), *Gupeva* (Maria Firmina dos Reis, 1861), *Irecê, a guaná* (Visconde de Taunay, 1874). Raros são os exemplos em que personagens indígenas têm “final feliz”, como em *Os guayanazes* (Couto de Magalhães, 1860).

Lúcia Sá (2012, p. 366), em *Literaturas da floresta*, examinando o impacto de textos indígenas no cânone literário ocidental, conclui que a maioria dos autores, independentemente de posições ideológicas, expressa uma “visão fatalista” a respeito dos indígenas. Conclusão similar é apresentada por Antônio Paulo Graça em *Uma poética do genocídio*, livro em que analisa romances brasileiros nos quais o indígena é personagem principal. Se na tradição ocidental os heróis “têm o destino previamente traçado, de acordo com o gênero em que estão representados”, quando se trata de um herói indígena, fica-lhe reservado “um destino adverso, independentemente do gênero em que se apresenta” (GRAÇA, 1998, p. 29). A contradição entre a tipologia dos personagens e o destino sempre trágico reservado ao indígena revela, para o autor, nosso “inconsciente genocida”:

Não se exterminam, por séculos, nações, povos e culturas sem que, de alguma maneira, haja uma instância do imaginário que

tolere o crime. Se a sociedade brasileira incorre no genocídio, desde sua fundação, e ainda hoje o reitera, é porque existe no imaginário um foro legitimador (GRAÇA, 1998, p. 25-26).

Observando a maneira como a forma literária ocidental se comporta ao tematizar o universo indígena, Graça percebe o apagamento dos indígenas como projeto inscrito na sociedade brasileira desde sua fundação, internalizado em seus atores, ainda quando o recusam e o denunciam. O genocídio foi/é uma prática que subjaz aos textos literários, processo que contribui para legitimar sua permanência e atualização no presente. Com exceção de *Macunaíma*, considerado por ele uma “antipoética do genocídio”, as demais narrativas<sup>4</sup> elaborariam um outro “dissimiliar na cultura, nos valores, hábitos e crenças” (GRAÇA, 1998, p. 16), que não chega a ser integrado à forma do romance e fracassa enquanto renovação estética.

Em *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*, Graça Graúna (2013, p. 44) afirma que na literatura brasileira há uma histórica exclusão das vozes indígenas: “Ao longo de sua história, a literatura brasileira (em muitos casos) tem maltratado as vozes exiladas e a imaginação criadora com que os nativos nomeiam os

---

4. Graça analisa romances de José de Alencar, Bernardo Guimarães, Joaquim Felício dos Santos, Mário de Andrade, Darcy Ribeiro e Antônio Calado. Sobre a hipótese de que *Macunaíma* representa uma recusa à poética do genocídio, tenho dúvidas. Mas ainda não pude fazer uma análise cuidadosa, especialmente levando em conta as narrativas de Akúli e Mayu-luaípu (2002), coletadas por Koch-Gründberg, onde se encontra ao menos um relato de desaparecimento de um povo. Em que medida o “inconsciente genocida” estaria ausente das próprias narrativas indígenas que deram origem a *Macunaíma*? Também seria interessante cotejar o procedimento de apropriação da entidade Macunaíma por Mário de Andrade com a reflexão de Jairder Esbell (2018) em “Macunaíma, meu avô em mim!”, em que Esbell reivindica a agência de Macunaíma, entidade ancestral macuxi, na decisão de se colocar na “capa” do livro de Mário de Andrade.

lugares, as pessoas e os elementos sonhados". Autores como Pero Vaz de Caminha, José de Anchieta, Gregório de Matos, Antônio Vieira, Santa Rita Durão, Basílio da Gama, ao tematizarem questões indígenas, são considerados exemplares de uma abordagem que "não é indígena, mas indigenista ou indianista" (Graúna, 2013, p. 47). No poema "Marabá" de Gonçalves Dias – autor que ela reivindica como "mestiço" e "autodidata" em relação às questões indígenas – Graúna encontra um contraexemplo de poética que denuncia a exclusão, bem como no poema *A grande fala do índio guarani*, de Affonso Romano de Sant'Anna. Em relação a este, diz que é "das raras exceções em que os povos indígenas aparecem na literatura brasileira como sujeitos da própria história" (Graúna, 2013, p. 53).

Com base em Lúcia Sá, Antônio Paulo Graça, Graça Graúna e na minha própria trajetória de leitura, é possível dizer que a imaginação literária brasileira, ao tratar de questões ligadas à vida indígena, foi no geral pouco criativa. O destino fatalista, enquanto tema e forma, tem sido a regra. Essa homogeneidade – à revelia da "intenção" dos autores, que muitas vezes buscaram denunciar a violência contra os indígenas – tem consequências ideológicas que passam pela normalização do etnocídio e genocídio indígenas. A literatura, nesse caso, funciona como *discurso de poder*, aliada ao projeto ideológico dominante, para a manutenção de determinada estrutura social.

O caso do romantismo brasileiro é emblemático – momento em que a literatura assumiu a tarefa de configurar uma identidade nacional homogênea em torno do sentimento de nacionalidade pós-independência. Enquanto Gonçalves Dias e José de Alencar vocalizaram a imagem até hoje dominante de um indígena preso ao passado, escritores que estavam em contato com populações indígenas e escreveram sobre elas foram pouco reconhecidos,



como Lourenço Amazonas e Couto de Magalhães. Daí em diante, a hipótese de “raça extinta” medrou. Seria possível argumentar que uns produziram obras esteticamente superiores às de outros, o que justificaria a permanência dos primeiros e ausência dos segundos nos livros didáticos, por exemplo, como referências para o romantismo. No entanto, um estudo comparativo de suas obras, considerando tanto a materialidade da linguagem quanto suas relações com as demandas do tempo, pode oferecer outras versões, complementares ou questionadoras, para a hierarquização do cânone romântico.<sup>5</sup>

A ilusão de uma identidade nacional homogênea foi construída sobre o genocídio e etnocídio de povos indígenas e negros. Segundo Kaori Kodama (2009, cap. 6), no estudo que realizou sobre a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860, as “nações” indígenas eram pensadas na medida em que davam lugar à “nação” brasileira. Distinguia-se o tupi como indígena “puro”, inexistente porque já “assimilado”, do tapuia do sertão, falante de outras línguas, considerado “bárbaro”. Assim, a divisão entre aliados e inimigos, ao mesmo tempo em que justificava o genocídio do segundo grupo, tornava o primeiro objeto do passado. Naquele momento havia, portanto, pouco espaço para a presença indígena na sociedade: ou eram “selvagens” a ser “convertidos” e “assimilados”, ou eram inimigos a ser exterminados. No horizonte futuro, não haveria mais “índio” no Brasil.

Nos fins do século XIX e começo do XX, as teorias raciais europeias que condenavam a miscigenação produziram a expectativa de branqueamento da população no Brasil, do que é sintomática a fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo, em 1918. Segundo

---

5. Trato desse tema no artigo “Cânone Romântico Brasileiro: exclusão das lutas indígenas e suas implicações para o presente” (Honorato, 2021).

Lilia Schwarcz (1993, p. 55), essas teorias foram adaptadas de maneira crítica e seletiva, pois era preciso matizar a condenação ao país miscigenado, embora elas pudessem servir como “instrumento conservador e mesmo autoritário na definição de uma identidade nacional [...] e no respaldo a hierarquias sociais já bastante cristalizadas”. Indígenas e negros continuavam à margem da vida social. Segundo essas teorias, pessoas negras seriam branqueadas ao longo do tempo e indígenas, na medida em que fossem integrados à sociedade, deixariam de sê-lo.

Por muito tempo e devido a uma soma de fatores e interesses, o paradigma da “assimilação” do indígena à sociedade dita “civilizada” orientou as políticas indigenistas no Brasil. Ser indígena era considerada (e ainda é por alguns) uma categoria de transição. A hierarquização de valores inscrita nesse paradigma trabalha a favor da homogeneização dos modos de vida e promove desconhecimento e deslegitimação da diversidade de experiências e formas de ser indígena no Brasil de ontem e de hoje. O “índio” só é reconhecido se estiver fantasiado de Peri, se corresponder a certo estereótipo fenotípico e cultural, que a literatura ajudou a (re)produzir.

Se a ciência do século XIX que hierarquizava pessoas segundo critérios raciais tem sido amplamente questionada, a literatura produzida em diálogo com ela permanece em muitas instâncias da sociedade como coisa “atemporal”. A imagem da literatura, enquanto artefato estético produzido por homens geniais à frente do seu tempo, confere um *poder desmedido* ao discurso literário. É como se a presença de uma obra no cânone a livrasse dos limites e contradições do seu tempo. Como afirma Bourdieu, tanto a obra quanto o olhar sobre a obra são des-historicizados nesse processo de mistificação em torno do valor estético.

Mas o poder do discurso literário é certamente ambíguo. A breve história do que chamamos de “literatura indígena”<sup>6</sup> pode oferecer um testemunho dessa ambiguidade – poder que Célia Xakriabá (2020) diria ser preciso “amansar”:

Em vez de usar o conceito de reapropriação, que é muito utilizado na antropologia, recorreremos ao amansamento [do giz] porque é um conceito elaborado a partir da resistência de amansar aquilo que foi bravo, que era valente, e, portanto, atacava e violentava a nossa cultura. Fizemos essa escolha porque o conceito de reapropriação, embora possa trazer um sentido próximo, não expressa o impacto e a violência do que foram a chegada e o propósito de implantação das escolas nos territórios indígenas.

Célia Xakriabá se refere ao processo de educação formal na aldeia, ao aprendizado da escrita como algo a cuja violência foi necessário se contrapor, encontrando para ele outras funções que não a homogeneização cultural e o etnocídio indígena. “Amansar o giz” traduz esse processo. Nas entrelinhas, o conceito reverte para o não indígena o estereótipo por ele atribuído ao indígena, o de “bravo”, violento, selvagem, que precisa ser amansado, pacificado, civilizado. E como a literatura *escrita* por indígenas tem a ver com a escolarização formal, tomo de empréstimo o conceito de Célia Xakriabá para dizer: é preciso “amansar a literatura”, recusar o poder desmedido da escrita.

Graça Graúna (2013, p. 54) afirma que “a palavra indígena sempre existiu” na complexa relação com a oralidade. Daí o uso do

---

6. Olívio Jecupé (2018) prefere “literatura nativa”; outras pessoas utilizam também as expressões “literatura ameríndia”, “literatura extraocidental” etc.

adjetivo “contemporâneo” para se referir à transcri(a)ção<sup>7</sup> dessa palavra por meio do registro escrito, à produção contemporânea dessa literatura, que guarda vínculo com a oralidade. Para Graúna (2013, p. 78), o poema “Identidade indígena”, escrito em 1975 por Eliane Potiguara, “inaugurou o movimento literário indígena contemporâneo no Brasil”. A publicação em 1980 de *Antes o mundo não existia*, de Umúsin Panlõn Kumu e Tolamãñ Kenhíri, é por alguns considerada a primeira obra de autoria indígena brasileira; Janice Thiél (2012, p. 64), no entanto, alerta que “as narrativas aí contidas são transcrições da linguagem oral para a escrita feitas pela antropóloga Berta Ribeiro”. Já os organizadores de *Literatura indígena contemporânea* afirmam nas “Considerações iniciais”: “A literatura indígena brasileira desenvolvida a partir de 1990 é um dos fenômenos político-culturais mais importantes de nossa esfera pública [...]” (Dorríco; Danner; Correia; Danner, 2018). Nessa década, começam a publicar seus livros escritores como Kaká Werá Jecupé e Daniel Munduruku.

Como se vê, definir um momento “inaugural” para a literatura indígena no Brasil não é tarefa simples. Por enquanto, entendo ser pertinente abrigar sob o termo “literatura indígena” textos de autores indígenas escritos com ou sem a mediação de autores não indígenas, além de gêneros textuais diversos, como narrativas etiológicas, textos fictícios, textos autobiográficos, material pedagógico produzido por professores indígenas etc. Algumas publicações são de difícil enquadramento em termos de gênero textual. *Metade cara, metade máscara*, de Eliane Potiguara, por exemplo, é composto por poemas, relatos autobiográficos em prosa; nele há personagens fictícias, reflexões sobre a experiência indígena, denúncia. *A queda*

---

7. Graúna (2013, p. 65) utiliza o conceito de Haroldo de Campos.

*do céu*, de Davi Kopenawa, escrito em parceria com o antropólogo Bruce Albert, não é um romance, nem uma autobiografia, nem um depoimento, nem narrativa de origem etc. Os livros de Ailton Krenak não são escritos, como ele costuma dizer; são geralmente falas públicas transcritas.

Assim como fizemos com a literatura de autoria não indígena, é possível identificar na literatura brasileira indígena um *traço dominante*, mesmo considerando a diversidade do conjunto: trata-se de uma literatura de resistência, de uma “literatura de combate”, “literatura de sobrevivência”, “contraliteratura” (Graúna, 2013, p. 22, 52 e 66 respectivamente). Em quase todos os ensaios de autor(es) indígenas reunidos em *Literatura indígena contemporânea* (Dorrigo; Danner; Correia; Danner, 2018), a produção literária é vista como contraposição à imagem estereotipada do indígena feita por não indígenas: a escrita é uma arma do “branco”, apropriada em favor dos indígenas, como afirma Olívio Jecupé; também expressam concepções parecidas Tiago Hakyi, Márcia Kambeba, Ely Ribeiro de Souza, Cristino Wapichana e Daniel Munduruku. Ytanajé Coelho Cardoso, no artigo “Discutindo a literatura indígena a partir da formação de professores indígenas”, defende essa literatura como “tomada de posição”, “estratégia de atualização identitária” (Souza; Bettio; Cardoso, 2019).

Não por acaso, o “surgimento” dessa literatura tem marcos próximos à emergência do movimento indígena no Brasil, a partir das décadas de 1970 e 1980. Na avaliação de Ailton Krenak (2015, p. 248), essa é a segunda descoberta do Brasil, “a que está valendo”. Os indígenas descobriram que precisam tomar a cena política e cultural para se fazer ouvir. A inscrição dos direitos indígenas na Constituição Federal de 1988 é comemorada por muitos deles como fruto dessa articulação, mas na prática os direitos não estão garantidos.

As ações do movimento indígena brasileiro têm crescido e se diversificado, na busca por afirmar o lugar dos indígenas como sujeitos históricos que sempre foram.

Só há literatura indígena engajada? Ainda não me deparei ainda com nenhuma obra escrita por indígena “dobrada sobre si mesma”, recusando a comunicabilidade, nem com autores indígenas em defesa da “autonomia” da arte. A explicitação do endereçamento à sociedade não indígena é feita com frequência, como nas “Palavras dadas” de *A queda do céu*, em que Davi Kopenawa anuncia que, se suas palavras foram colocadas em um livro com a ajuda de Bruce Albert, não é porque a escrita tenha para o xamã yanomami qualquer poder. Suas palavras, as palavras rituais de Omama, permanecem na vida social pelo poder da oralidade. Ao contrário de palavras “coladas em peles tiradas de árvores mortas”, as suas “não poderão ser destruídas pela água ou pelo fogo” (Kopenawa; Albert, 2015, p. 66). Mas escrevê-las é um ato de resistência, um pedido para que os não indígenas comecem a “pensar com mais retidão” a respeito dos yanomami. A escrita abre uma possibilidade de diálogo com o mundo não indígena, como se lê no romance *Canumã*, de Ytanajé Coelho Cardoso (2019). Auritha Tabajara (2018), na orelha do seu livro *Coração na aldeia, pés no mundo*, retoma uma fala de Daniel Munduruku para afirmar a literatura como “autoexpressão” e “resistência”, necessárias à conscientização da sociedade brasileira a respeito dos povos originários.

Como se colocam as questões sobre funções da literatura e valor estético quando temos em vista a literatura de autoria indígena no Brasil? Associar escrita literária a engajamento social resulta, para muitas(os) pesquisadoras(es) da área de literatura, em perda da “autonomia” da obra de arte, em “submissão” da literatura a demandas do seu tempo. Com base nesses conceitos, nosso olhar para a literatura indígena continuará reproduzindo a exclusão que se observa na

sociedade. A aproximação do universo de vozes indígenas demanda uma “leitura das diferenças” (Graúna, 2013, p. 47), a partir das próprias obras, “gerando a sua própria teoria” (Graúna, 2013, p. 19).

Alguns desafios apresentados pela literatura indígena em relação a conceitos ocidentais são: o próprio conceito de “literatura”, na dinâmica estabelecida entre escrita e oralidade; a noção de autoria em narrativas que partem de uma elaboração milenar coletiva; a ideia de personagens em textos que borram as fronteiras dos gêneros textuais; a tensão entre registro escrito e performance oral; a relação entre imagem e texto, sem que se caia no rótulo da literatura “infanto-juvenil”; o não enquadramento nas noções dualistas de “bem” e “mal”; entre outros. Ao tensionar esses conceitos, as obras literárias indígenas afirmam a ambiguidade do poder da literatura. Ao invés de um discurso de poder, fundado numa operação des-historicizada que rasura suas vinculações com demandas de seu próprio tempo, a literatura pode funcionar como *discurso poderoso* que instaura a necessidade de escuta e permite questionar hierarquias e preconceitos entre povos, saberes, culturas, obras, autores, gêneros etc.

Pensar a literatura como discurso poderoso é manter no horizonte suas contradições, sem inscrevê-la em novo pedestal. Ely Ribeiro de Souza (2018, p. 61) pergunta como a escrita pode “deixar de ser um instrumento de colonização e integração para ser um espaço de debates e de troca de conhecimentos e de aprendizagens que favoreçam a língua e a cultura indígena como um todo?”. A pergunta é especificamente direcionada às/aos escritoras(es) indígenas quando ele diz: “E em qual canoa estamos embarcando? Um indígena escritor ou um escritor indígena?” (Souza, 2018, p. 66). Daniel Munduruku (2018, p. 82) fala sobre o “risco de ceder ao canto da sereia”, ceder ao poder da escrita e se afastar do universo indígena. Davi Kopenawa

(2019, p. 151) adverte os yanomami de que “a língua portuguesa é doce como caldo de cana” e, se eles a “engolirem”, se apaixonarão por ela e deixarão de ser indígenas.

As preocupações expressas por Ely de Souza, Daniel Munduruku e Davi Kopenawa apontam também os limites de se associar, de forma essencializada, experiência e consciência. Embora majoritariamente a literatura não indígena tenha (re)produzido este-reótipos e distorções que se rotinizaram no imaginário coletivo, não se trata de fazer qualquer prescrição a respeito de quem pode dizer o quê, nem de estabelecer um pré-julgamento sobre as literaturas indígena e não indígena. Mas é preciso reconhecer que a emergência das vozes indígenas no terreno da literatura chama a atenção para as limitações da experiência estética ocidental e as implicações sociais da circulação de ideias equivocadas sobre eles pela literatura. Trata-se de que essa emergência redimensiona o excesso do discurso literário.

Há muitas e diversas experiências indígenas no Brasil de hoje, sobre as quais sabemos muito pouco. Pela literatura, é possível nos aproximarmos desse universo. Venho descobrindo que entre “nós” e “eles”, entre “eles” e “eles”, entre “nós” e “nós”, há proximidades e distâncias. A “leitura das diferenças”, para mim, significa escutar atentamente, abrir-se ao imprevisto, como propõe Edouard Glissant (2005, p. 46) quando pergunta: “como ser si mesmo sem fechar-se ao outro; como consentir na existência do outro, na existência de todos os outros sem renunciar a si mesmo?”. No limite, trata-se de optar por um *modo de ler*: as duas literaturas a que me refiro (a indígena e a não indígena), ao serem pensadas enquanto discursos poderosos e não enquanto discursos de poder, podem contribuir para a construção de outros mundos possíveis.



## Referências

AKÚLI; MAYULUAÍPU. "Lendas [coletadas por Koch-Grünberg]". Em: MEDEIROS, Sérgio (org.). *Makunaíma e Jurupari: cosmogonias ameríndias*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BARROS, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2013.

BERARDINELLI, Alfonso. *Da poesia à prosa*. Trad. Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *As regras da arte: gênese e estrutura do campo literário*. Trad. Maria Lucia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

CARDOSO, Ytanajé Coelho. *Canumã: a travessia*. Manaus: Editora Valer, 2019.

CARDOSO, Ytanajé Coelho. *Habitus, dialogismo e resistência no discurso das últimas falantes da língua munduruku do Amazonas*. *Revista Moara*, ed. 50, 2018, p. 125-148.

DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloísa Helena Siqueira;

DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018.

ESBELL, Jaidier. Makunaima, o meu avô em mim! *Iluminuras*, v. 19, n. 46, 2018, p. 11-39.

FRIEDRICH, Hugo. *Estrutura da lírica moderna: da metade do século XIX a meados do século XX*. Trad. Marise M. Curioni. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

GLISSANT, Edouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Trad. Enilce do Carmo Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005 (Coleção Cultura, v. 1).

GRAÇA, Antônio Paulo. *Uma poética do genocídio*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1998.

GRAÚNA, Graça. *Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

HONORATO, Suene. Cânone romântico brasileiro: exclusão das lutas indígenas e suas implicações para o presente. *Revista Memória em Rede*, v. 13, n. 24, 2021, p. 84-99.

JECUPÉ, Olívio. Literatura nativa. Em: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco;

CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 45-50.

KODAMA, Kaori. *Os índios no Império do Brasil: a etnografia do IHGB entre as décadas de 1840 e 1860*. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ; São Paulo: EDUSP, 2009.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KOPENAWA, Davi. O português é doce como caldo de cana. Em: FERREIRA, Helder Perri; MACHADO, Ana Maria A.; SENRA, Estêvão Benfíca. *As línguas Yanomami no Brasil: diversidade e vitalidade*. São Paulo: ISA - Instituto Socioambiental; Boa Vista, RR: Hutukara Associação Yanomami, 2019, p. 151-152.

KRENAK, Ailton. *Ailton Krenak*. Organização Sergio Cohn. Rio de Janeiro: Azougue, 2015.

HAMBURGER, Michael. *A verdade da poesia: tensões na poesia moderna desde Baudelaire*. Trad. Alípio Correia de F. Neto. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura. O reencontro da memória. Em: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018, p. 81-83.

SÁ, Lúcia. *Literaturas da floresta: textos amazônicos e cultura latino-americana*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

SANTOS, Antônio Carlos. Onde é que fica a minha ilha: Formação e política racial em Jorge de Lima. *Revista landa*, v. 8, n. 2, 2020, p. 326-266.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil -- 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOUZA, Ely Ribeiro de. Literatura indígena e direitos autorais. Em: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloísa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (org.). *Literatura indígena brasileira contemporânea: criação, crítica e recepção* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora Fi, 2018, p. 51-74.

TABAJARA, Auritha. *Coração na aldeia, pés no mundo*. Lorena, SP: UK'A Editorial, 2018.

THIÉL, Janice. *Pele silenciosa, pele sonora: a literatura indígena em destaque*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. *PISEAGRAMA*, Belo Horizonte, n. 14, 2020, p. 110-117. Disponível em: <https://piseagrama.org/amansar-o-giz/>. Acessado em 24 de setembro de 2020.

# *Wepe ritamatsui re kumira kakiri maitсен: proposta de elaboração de material didático para língua indígena como Língua Adicional*

Altaci Corrêa Rubim

(UnB)

## Introdução

Na década das línguas indígenas declarada pela UNESCO (2022-2032), somos instigados a pensar sobre as políticas linguísticas de línguas indígenas para fortalecê-las, atualizá-las e acordá-las. Quando os colonizadores chegaram ao Brasil, territorializavam mais de mil línguas indígenas, no entanto a maioria foi desterritorializada, dizimada e silenciada. No século XVIII, apesar de todos esses ataques, antes da chegada da “governança Pombalina (1750-1777), o ‘Diretório Pombalino’ proibiu o uso do *nheengatu* e das línguas indígenas” (ALMEIDA, 2017, p. 18). Tínhamos como língua franca, nessa época, o *nheengatu*, mas com a política de veneração da Língua do Príncipe, prevaleceu a hegemonia da língua portuguesa, o que marcou o destino das línguas indígenas.

Hoje, o movimento indígena rompeu com o Regimento Pombalino, ao unir o que foi separado (ALMEIDA, 2007), e conta com

o apoio de parceiros, governamental e não governamental, em diferentes partes do Brasil. A busca consiste não só no reconhecimento oficial das línguas indígenas pela sociedade, mas também no direito à vitalização, revitalização e atualização das línguas. Nesse contexto, o livro *Terra das línguas* apresenta a ligação da língua com o território, a título de exemplo, a luta para cooficializar três línguas indígenas: *Tucano*, *Baniwa* e *Nheengatu*, em São Gabriel da Cachoeira. Essas políticas são importantes iniciativas para o fortalecimento das línguas indígenas diante da sociedade.

Segundo o IBGE (2010), em um município que, de cada dez pessoas, nove são indígenas, a localidade é quase cem por cento indígena. O reconhecimento municipal revela a consciência étnica, cultural e linguística dos povos indígenas na denominação dos rios, dos igarapés, das matas, das montanhas, das praias, das cachoeiras, dos animais, dos peixes, das aves, bem como dos saberes envolvidos nas formas de caçar, pescar, cozinhar, fazer farinha, construir instrumentos de tecer, entre outros. Essas formas expressam o universo cultural e linguístico dos habitantes daquela região.

As línguas indígenas ricas em saberes ancestrais têm relação intrínseca com a natureza, porque cada vez mais ocupam espaços, antes pertencidos apenas às línguas dominantes (português, inglês, francês e outras). Hoje, é possível ver as línguas indígenas na internet, nos livros didáticos, nos livros de histórias, nos aplicativos, nas animações, nos CDs de música, nos filmes, nos rádios e em certos programas de televisão e rádio, entre outros recursos midiáticos.

O percurso metodológico, desta pesquisa, considera a contínua interação com os agentes sociais, por meio do mapeamento situacional de povos e comunidades tradicionais. De acordo com essa abordagem, os agentes sociais participam do processo da pesquisa, antes, durante e após o resultado da pesquisa. Antes, são os próprios agentes sociais que convidam os pesquisadores para realizar

as oficinas em suas comunidades; durante, elaboram o mapeamento dos territórios, gravam as histórias, desenham e entrevistam outros agentes sociais; após, realizam uma assembleia ou encontro para a aprovação do produto. Os pesquisadores apenas sistematizam as informações e dão o retorno para a comunidade. Depois de aprovado, o material segue para a publicação e retorna para a comunidade.

Para Almeida (2014), tal proposta busca repensar a questão do mapeamento cartográfico e a relação com a pesquisa de povos e comunidades tradicionais. A relação entre pesquisador e os agentes sociais não termina, uma vez que a comunidade pode solicitar o auxílio do investigador para criar novos materiais, quando necessário. Utilizamos a abordagem do mapeamento situacional, por possibilitar contínua relação entre pesquisador e pesquisado.

***Wepe ritamatsui ra kumira kakiri maitsen*** significa 'Energia para vida'; a palavra *kakiri* significa 'vida, viver, morar'; e, *mai-tsen* 'espírito'. Essa percepção cósmica se reflete na energia para vida de um povo, posto que a língua carrega saberes ancestrais. Foram os indígenas que domesticaram a mandioca, uma planta venenosa que mata animais; criaram o tucupi; descobriram os anticoncepcionais naturais; domesticaram o macaco, o cachorro do mato e as aves, como sanhaçú, beija-flor, bem-te-vi, entre outras. Para os Kokama, não é apenas o corpo físico que adoece, por isso esses conhecimentos curam tanto o espírito quanto o corpo. É por meio dos saberes que o povo se conecta com o sagrado, com o território, com a mãe terra, com a mãe d'água e com a vida. Assim sendo, as elaborações dos materiais didáticos se materializam em seus diferentes formatos, físico e digital, para vitalizar, atualizar e revitalizar línguas indígenas.

O plano deste texto divide-se em cinco partes. Em primeiro lugar, apresentamos a introdução. Em segundo, descrevemos a metodologia da pesquisa, aplicada com base no enfoque do 'mapeamento

situacional', ou seja, fundamentada em um conjunto de procedimentos em que os próprios agentes sociais pesquisados interagem com o pesquisador, ao expor as demandas sobre o território. Em terceiro, discutimos as técnicas de elaboração de material didático, mencionamos as práticas mecânicas de abordagens de ensino e aprendizagem de língua, e sugerimos uma abordagem específica para o ensino de língua, principalmente, indígena. Em quarto, delimitamos o processo de elaboração de material didático e de jogos pedagógicos indígenas, com o propósito de ofertar instrumentos educativos, com ênfase na cultura do povo Kokama, para que diferentes públicos como, por exemplo, os surdos acessem outros saberes de forma tridimensional. Por último, expomos as considerações finais. A seguir, apresentaremos a metodologia da pesquisa.

### **Percurso metodológico da pesquisa de campo**

Nesta seção, abordamos o trajeto metodológico empregado na pesquisa de campo que resultou na proposta de elaboração de material didático e na abordagem de ensino e aprendizagem de língua indígena Tsetsu Kokama. A escolha do público deve-se a uma demanda do próprio povo Kokama, que luta, desde a década de 1980, para fortalecer a língua e a cultura, e estabelecer parcerias com colaboradores para ajudá-los na vitalização da língua. Posto isso, justificamos a escolha do público da pesquisa, a saber: professores das escolas estaduais e municipais, dos centros de língua, dos centros de educação escolar indígena, dos centros de ciências e saberes tradicionais e de espaços educativos das aldeias e comunidades. Além desses agentes, também participaram da formação: anciãos, anciãs, crianças, jovens e adultos, lideranças e kuraka do estado do Amazonas que se reúnem uma vez por ano na Oficina de Ensino e Aprendizagem da língua Kokama.

Selecionar um método de pesquisa que envolvem diferentes perspectivas de fortalecimento linguístico é um desafio, por essa razão, alicerçamos este estudo, em conformidade com os princípios do mapeamento situacional de cunho etnográfico, por reconhecermos que é uma vertente metodológica, criada para o desenvolvimento de pesquisa com povos e comunidades tradicionais (ALMEIDA,2014). O resultado do mapeamento situacional são as descrições das partes de territórios significativos para o grupo trabalhado, porque “[...] inclui situações consideradas relevantes em suas lutas e suas práticas sociais cotidianas” (ALVES, 2013, p. 127). Nesse aspecto, a visão política das línguas tem por objetivo construir o mapeamento situacional dos movimentos sociais, com vistas a descrever as formas organizativas e a evidenciar as identidades coletivas, com destaque para as mobilizações sociais e as pautas de luta mencionadas.

Há diferenças entre a nova cartografia social, também chamada de mapeamento situacional e cartografia tradicional:

Numa tentativa de ruptura com as interpretações de pretensão geopolítica e reforçando o exercício das comparações, objetivamos a proposição de uma “nova cartografia social”, enquanto orientadora de práticas de pesquisa, distinguindo-se do sentido corrente do vocábulo “cartografia”. Em outras palavras a noção de cartografia social aqui não pode ser entendida como circunscrevendo-se a uma descrição de cartas geográficas ou a um traçado de mapas e seus pontos cardeais com vistas à defesa ou à apropriação de um território. Ao contrário de qualquer significação única, dicionarizada e fechada, a ideia de “nova” visa propiciar uma pluralidade de entradas a uma descrição aberta, conectável em todas as suas dimensões, e voltada para múltiplas “experimentações” fundadas, sobretudo, num conhecimento mais detido de realidades localizadas.



A verificação *in loco* de situações empiricamente observáveis remete a relações de pesquisa entre os investigadores e os agentes sociais estudados, que no caso em pauta, do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, referem-se às comunidades tradicionais, cujos efeitos se manifestam, de maneira diferenciada, nos resultados obtidos. Esta descrição de pretensão plural compreende práticas de trabalho de campo e relações em planos sociais diversos, que envolvem múltiplos agentes, os quais contribuiriam à descrição com suas narrativas míticas, suas sequências cerimoniais, suas modalidades próprias de uso dos recursos naturais e seus atos e modos intrínsecos de percepção de categorias (tempo, espaço) e objetos (ALMEIDA, 2014, p. 21-22).

Ao descrever as diferentes formas de mapear os territórios, observamos o mapeamento realizado pelo estado (via cartas cartográficas) e o mapeamento feito pelos povos tradicionais. Este, por seu turno, evidencia a realidade contada pelos próprios indígenas, com base nos marcos da ciência. Nesse cenário, ‘*kakiri maitsen*’ compreende a disseminação dos conhecimentos tradicionais por intermédio de um diálogo com os agentes sociais envolvidos na pesquisa. Participaram da coleta de dados e da recolha dos produtos *in natura* os agentes sociais da comunidade, com o propósito de elaborar o material didático tridimensional e os jogos pedagógicos, assunto descrito no próximo tópico.

### **Metodologia para a Elaboração de material didático**

Os povos indígenas que, no passado, enfrentavam os colonizadores para manterem seus territórios, agora realizam mobilizações semelhantes, com novas pautas reivindicadoras, quais sejam, vitalizar, revitalizar e atualizar as línguas indígenas, o ensino e a saúde diferenciada. Definir essas categorias são imprescindíveis para a sistematização de abordagens metodológicas que contribuam

para uma aprendizagem significativa. De acordo com D'Angelis e Veiga, (2019), o processo de revitalização de línguas de menor prestígio precisa de um programa articulador de ações e de recursos de diferentes ordens. Então, como podemos diferenciar o conceito de revitalizar, vitalizar e atualizar uma língua?

Nas palavras de Ivo (2019), revitalizar é qualquer iniciativa de retomada do processo de fala de uma língua que, por algum motivo, foi interrompida por várias gerações. Vitalizar uma língua, em contrapartida, é dar força ou vigor à sua dinâmica de existência. Dito de outro modo, é ter a língua nos rituais dos pajés, nas brincadeiras de roda, nas contações de histórias antigas, nas danças, nas músicas, nos artesanatos, nas vestimentas, nas pinturas, na vida da aldeia, mesmo que seja como segunda língua. Portanto, revitalizar e vitalizar é criar estratégias para a língua ocupar espaços e ter a língua expressa no ato de fala (RUBIM; FAULSTICH, 2020). A seguir, explicitamos as concepções teóricas que embasam tanto a elaboração dos materiais didáticos quanto a origem da abordagem *Tsetsu Kokama*.

## **Abordagens que embasam a elaboração de materiais didáticos**

Os registros datam o surgimento do material didático para o ensino de língua, há mais de 2.300 anos antes de Cristo. Esse primeiro material chama-se *Harra Hubullu*, composto de uma lista de palavras escritas na língua suméria, falada na Mesopotâmia, e no acádio, língua de menor prestígio (AZEVEDO; PIRIS, 2016). No século II, há registro de outro material, criado pelos romanos, para o ensino de língua. De lá para cá, outras metodologias e métodos foram criados para o ensino de língua, mas ainda, hoje, encontramos materiais didáticos, elaborados em consonância com a perspectiva de mais de 2.000 mil anos.

Na atual conjuntura, é consenso entre os pensadores do ensino de língua que os gêneros textuais são os principais objetos de ensino, por oferecer subsídios para os estudantes desenvolverem as competências de leitura e escrita, e, conseqüentemente, atuar na sociedade como cidadão crítico e reflexivo. Para Bakhtin (1986), os gêneros discursivos, à guisa de exemplos, cartas, diálogos do cotidiano, bilhetes, notícias, relatórios e resumos são manifestações da língua que expressam valores sociais, culturais e cognitivos. A língua não é, pois, um conjunto de estruturas linguísticas, nem se compõe de enunciado monológico. Na perspectiva interacionista, a língua constitui-se de um conjunto de eventos, ocorridos na interação social.

O pensamento daquele teórico sustenta o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua ou língua adicional (LA), por meio da elaboração de material didático, no caso deste estudo, o ensino de Kokama como LA. Além disso, entendemos que o material deve dialogar com outras abordagens metodológicas, inclusive, o *letramento crítico*, aqui entendido como *Critical Language Awareness* (FAIRCLOUGH, 1992).

O letramento crítico considera que os conteúdos ensinados devem refletir temas do cotidiano: conhecimento, realidade, significado e consciência crítica (CERVETTI, *et al.*, 2001). Esses pressupostos são pilares para descortinar a realidade da vida social. Assim, o aprendiz aprende quando o conhecimento é significativo, e quando o tema de estudo é conhecido. Conforme Bakhtin (1986), o tema é um conjunto de signos, concebidos nos gêneros discursivos do cotidiano.

A abordagem do letramento crítico é nova no ensino de língua. Acrescenta-se o predicado crítico à base letramento, a fim de diferenciar os conceitos de concepções tradicionais (NICOLAIDE; TILIO, 2011). Em certo sentido, a elaboração de material didático para o ensino de uma língua indígena também dialoga com a abordagem comunicativa e sociointeracional.

Para RAMOS (2017), a abordagem comunicativa não se assenta em nenhuma teoria, mas os aprendizes devem interagir uns com os outros para se comunicar, razão pela qual a sequência de atividades é determinada pelo conteúdo, pela função comunicativa e pela motivação do interesse de comunicar-se. Do ponto de vista de Figueiredo (2019), a abordagem sociointeracional foca na importância da interação social e nas atividades para a aprendizagem significativa. Por isso, elaborar uma proposta de material didático para uma língua em vitalização é desafiador, todavia a contribuição de diferentes abordagens auxiliam o professor a enfrentar as dificuldades. Na próxima seção, discorreremos o processo de criação de uma abordagem de ensino de língua indígena.

### **O processo de criação da Abordagem *Tsetsu Kokama***

Primeiro momento: Refletir as propostas de ensino e aprendizagem de uma língua indígena é pensar em concepções que ainda precisam ser estudadas, visto que é necessário compreender a visão social do povo, a interação, a memória, as histórias, as narrativas, os cantos, as rezas, os rituais, as músicas, os *ikaros* e tantos outros aspectos da cultura de um povo.

Conceber o ensino de língua em diferentes processos de vitalização ou revitalização requer estratégias de ensino de segunda língua, ou de LA, ou de língua ancestral. Nesse sentido, buscamos responder essas perguntas, ao apresentar os caminhos percorridos para elaborar a proposta de abordagem metodológica para o ensino e a aprendizagem da língua Kokama como LA, uma vez que muitos Kokama falam português, ticuna, espanhol e Kokama.

Carecemos ver as línguas sem sobreposição de saberes, pois todas são importantes para os Kokama, a língua portuguesa, por estarmos no Brasil; a língua espanhola, por termos os parentes *Kukama* no Peru, parceiro da vitalização da nossa língua; a língua

ticuna, por haver Kokama casado com ticuna; e, a língua Koka-  
ma, por ser a vida de nosso povo. Há casos de Kokama que fa-  
lam Kanamari e Nheengatu, por isso adotamos os pressupostos  
teóricos do ensino e da aprendizagem de língua como LA. Todas  
essas línguas interagem em diferentes planos sociais, expressos no  
comércio, nos encontros religiosos, nas assembleias, nas oficinas,  
nas salas de aulas, nos espaços educativos, no trabalho, na música  
e no cotidiano da vida desse povo.

O Kokama não pode ser ensinado como segunda língua, porque  
o referido público está em contexto plurilíngue, entretanto, em al-  
guns trabalhos eu havia mencionado o ensino do Kokama como L2,  
mas ao continuar as pesquisas, identificamos outras línguas faladas  
pelos Kokama. Poderíamos também falar de ensino e aprendizagem  
de língua ancestral, algo muito forte na cultura Kokama, porém as  
abordagens metodológicas adotadas nesta pesquisa caminham em  
direção ao ensino e à aprendizagem de uma língua em contexto  
plurilíngue. O plurilinguismo “é entendido como o conhecimento de  
um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas  
numa dada sociedade” (CONSELHO DA EUROPA, 2011, p. 23).<sup>1</sup>

Consideramos, neste trabalho, aspectos da teoria sociointera-  
cional de Vygostsky, que compreende “um produto, ao mesmo  
tempo, da vida social e da atividade social do homem” (VYGOTSKY,  
1997, 106), em que a vivência da cultura possibilita as constantes  
interações. De acordo com esse teórico, o envolvimento da cultura  
se relaciona com os modos de pensar e de organizar atividades  
para crianças de forma física e mental, ao considerar a execução  
de uma atividade. A cultura expressa por cada aprendiz resulta do  
contexto social.

---

1. <https://edisciplinas.usp.br/mod/glossary/print.php?id=2460162&mode=letter&hook=M&sortkey&sortorder=asc&offset=0&pagelimit=10>. Acesso: 28 de nov., 2020.

Para Lyons (1981), a cultura não pode ser vista a partir do significado clássico, usado para diferenciar civilizados e bárbaros, mas com o sentido antropológico, porque todo povo tem a própria cultura que abrange conhecimentos intrínsecos de cada sociedade. Cada povo tem uma língua, uma organização, uma forma de ver o mundo que os difere dos outros.

A língua como identidade e espírito do povo vai de geração em geração de forma coletiva. Na comunidade ou na aldeia, as crianças, jovens, adultos e anciãos convivem e se ajudam de forma mútua, o que fortalece a cultura e a identidade. Na vertente socio-cultural, o autor, propõe uma teoria prospectiva “ou seja, enfatiza o que pode ser feito pelo indivíduo com a ajuda de outra pessoa” (FIGUEIREDO, 2019, p.18). Dessa teoria, aplicamos certos princípios para o ensino e a aprendizagem do Kokama como LA, por considerarmos que o ensino e a aprendizagem de um povo ocorrem de forma coletiva. Dessa forma, todos aprendem mais, todos se ajudam e colaboram, desde os anciãos até as crianças.

Desde o ventre da mãe, a criança aprende a cultura por estar conectada com a sua ancestralidade. Os banhos, os assentos, as dietas físicas e espirituais, as rezas, os benzimentos fazem parte da vida da mãe. Quando nasce, a criança e a mãe passam por cuidados especiais, resguardos, rezas, benzimentos, rituais, dietas, tudo para que a mãe e a criança fiquem saudáveis. A teoria socio-cultural busca explicar como o contexto cultural contribui de forma significativa para o desenvolvimento cognitivo (FIGUEIREDO, 2019). No caso dos povos indígenas, o desenvolvimento físico e espiritual transcende a existência física, por causa dos *ikarus* (sopro, canto, reza, invocação) dos pajés.

No cotidiano da aldeia, ou da comunidade, ou de espaços educativos, as crianças aprendem a cultura por meio da observação e da prática, ao conviver com pais, irmãos, avós, tios e toda a comu-

nidade na prática da cultura. Em vista disso, “o foco da perspectiva interacional incide sobre o modo como a participação em interações sociais e em atividades culturais influencia o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos” (FIGUEIREDO, 2019, p. 18).

A teoria sociocultural apresenta a importância do papel da interação entre as pessoas para o desenvolvimento cognitivo, e, dessa maneira, os locais de ensino e aprendizagem da língua Kokama proporciona atividades colaborativas, mediadas tanto pelos professores quanto pelo ancião, pela anciã, pela parteira, pelo *kuraka*, pelo *taita* e pelo *pajé*. A orientação é um instrumento importante por auxiliar o aprendiz a chegar à Zona de Desenvolvimento Proximal-ZDP, ou seja, o que ele pode fazer sozinho e o que ele ainda vai precisar de ajuda.

Aprender a confeccionar um anzol, um arco, uma flecha, um teçume, um instrumento de caça de pesca, uma peneira, uma cerâmica, bem como aprender a falar a língua Kokama por meio de *ikaros*, músicas tradicionais e atuais, pronunciar frases e diálogos, contar pequenas histórias e contar adivinhações são processos mediados por agentes sociais mais competentes nas atividades apresentadas.

A teoria sociointeracional vê o aprendiz como um participante ativo na construção do conhecimento e considera a aprendizagem de LE/L2 (LA grifo meu) como uma prática social em que a interação tem tanto o potencial de fazer com que os aprendizes aprendam a língua quanto a usem de forma a aprender mais. (FIGUEIREDO, 2019, p. 61).

Nesse contexto, as oficinas de ensino e aprendizagem da língua Kokama contribuem para a elaboração de materiais didáticos Kokama, tendo em vista reunir professores e aprendizes de várias faixas etárias: crianças, jovens, adultos, anciãos, anciãs, lideranças, *pajés* e *kuraka*. Durante os dias de encontros, eles gravam histórias, tiram dúvidas, compartilham materiais didáticos físicos e digitais, aplicativos, jogos pedagógicos e músicas.

## Segundo momento:

Dada a problemática desta investigação, sugerimos a abordagem metodológica *Tsetsu Kokama*, que dialoga com as abordagens já mencionadas. Essa vertente coopera para a criação de materiais tridimensionais (*pop up*) e bidimensionais (livros). A abordagem é chamada de *Tsetsu Kokama*, que em Kokama, significa estrela. Cada ponta da estrela contém uma parte da abordagem.



Fonte: (RUBIM, 2016, p. 275).

**Visual** – Esta parte da abordagem corresponde ao uso de desenhos para expressar atividades, ações e sentimentos, a título de exemplo: alegria, tristeza, raiva, tranquilidade, entre outros. Com os recursos visuais, o professor emprega a criatividade para criar o ambiente de ensino e aprendizagem da língua Kokama. Também pode utilizar fotografias de máquina fotográfica, celular, tablete, imagens de revistas, jornais, livros, cartazes, desenhos e calendário. Ademais, o professor pode levar os estudantes para andar pela aldeia e roça, a fim de conhecer os significados dos sinais expressos nas folhas, nos galhos, nas frutas, nos insetos, entre outros elementos da cultura.

**Oralidade** – Esta parte da abordagem é o principal meio de transmissão da cultura de um povo. Para línguas, em revitalização ou vitalização, que não possuem falantes em suas comunidades, é imprescindível as gravações, com o objetivo de evitar o esquecimento dos aspectos lexicais e semânticos do vocabulário da língua, bem como evitar a variação dos componentes gramaticais, a sa-



ber: fonologia, morfologia, sintaxe. São exemplos de conteúdos e atividades para o ensino de língua indígena como segunda língua: (i) cantar canções sobre jogos, danças, rituais, individual e em grupo; (ii) formular perguntas espontâneas para solicitar informação ao professor no momento da resolução das tarefas; (iii) narrar histórias com o uso de sequências de desenhos; (iv) descrever e desenhar objetos de forma breve e simples; (v) contar adivinhações, recitar trava-línguas e declamar poesias da língua indígena; (vi) participar de jogos linguísticos com o propósito de aperfeiçoar a pronúncia do vocabulário da língua indígena; (vi) participar de dramatizações e jogos sobre diversos temas, a fim de expressar a opinião; (vi) criar exercício auditivo, para reconhecer e diferenciar os sons da língua de seu povo, etc.

**Audição** – Esta parte da abordagem pode ser executada com o uso de diversos recursos auditivos. Isso porque na maioria das comunidades Kokama, no Amazonas, há o alto-falante, conhecido também como boca de ferro; a rádio comunitária - que pode ser utilizada para ouvir músicas tradicionais, relatos, contos, poesias, trava-língua e adivinhações. Além desses dois instrumentos, os professores também poderão trabalhar em sala de aula com o uso de gravadores, DVD's, CD's e o rádio para diversificar o ensino da LA na escola e em espaços educativos. A escuta e a prática de diferentes saudações estabelecem contato com os falantes da língua. Portanto, escutar instruções dadas por professores e outros colegas que requerem respostas demonstra compreensão para executar a ação. Outra parte da atividade é responder perguntas que requerem respostas positivas ou negativas; escutar e formular perguntas relacionadas à identidade de pessoas e animais sobre as ações que realizam; escutar explicações simples e responder frases simples e curtas, descrever plantas, animais e outros elementos de

seu meio e responder perguntas sobre os mesmos são exemplos de atividades que demonstram o uso da LA.

**Contextualização** – Esta parte da abordagem compreende o desenvolvimento da competência comunicativa, com a finalidade de fortalecer a oralidade, haja vista a língua ocupar seu espaço por meio do ato de fala. Os desenhos são um dos principais recursos apresentados, neste trabalho, pois oferece condições para o professor ampliar o vocabulário e explicar a gramática da língua, pois para os povos indígenas a imagem, a figura e o desenho materializam explicações abstratas, contextualizam os conteúdos, com o fim de contribuir para um ensino e aprendizagem mais significativos. Dessa forma, observamos se o aprendiz narra pequenas histórias; descreve pessoas, animais e acontecimentos de sua comunidade e em seu entorno por meio da escrita; compreende a língua como expressão do pensamento do povo; comenta situações ocorridas em casa, na comunidade, na região e no país, etc.

**Escrita** – Esta é a última parte da abordagem, criada por nós, para o ensino e a aprendizagem da língua Kokama. Cumpre ressaltar que esta língua tem um sistema de escrita, essencial para marcar a posição política do povo, com vistas a fortalecer o aprendizado da língua. Algumas atitudes linguísticas devem ser observadas no ensino e na aprendizagem da língua, por exemplo, o estudante escrever palavras, frases e orações curtas relacionadas a objetos, pessoas e animais de seu meio natural e social; produzir textos significativos, com o uso de estratégias e habilidades adquiridas com a aprendizagem tanto da língua portuguesa quanto da língua indígena (a quem, para quem); corrigir a escrita da língua, com o auxílio do dicionário, aplicativos e outras ferramentas para aperfeiçoar a escrita do texto; produzir texto de forma coletiva com a ajuda do professor; descrever música e discursos breves na língua;

compor contos, canções e poesias, de forma individual e em grupo, de acordo com o interesse e a necessidade da comunidade.

Um material didático criado com base em mais de uma abordagem pode alcançar mais aprendizes com diferentes dificuldades no aprendizado. Neste estudo, as atividades propostas se fundamentam em diferentes abordagens, que, junto com a abordagem *Tsetsu kokama*, proporcionarão ao aprendiz autonomia e, por consequência, uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, questionamos: Quem elabora material didático para o ensino de línguas indígenas? Que formação deve ter esse profissional? Alguns estudiosos do processo de ensino e aprendizagem de língua, como Vera Menezes (2014), consideram salutar a utilização de vários métodos ou abordagens para atender às necessidades dos aprendizes.

Conforme Ramos (2017), a abordagem é a forma pedagógica que a língua/linguagem é tratada nos livros didáticos. A abordagem também revela a teoria utilizada no ensino de língua; em contrapartida, as técnicas de ensino são instrumentos que o docente ou o aprendiz adquire para ter um aprendizado eficaz, como, por exemplo: exercícios, ditados, preenchimentos de lacuna, diálogos, entre outros. Para Ramos (2017), os recursos são materiais empregados, no entanto, depende da abordagem adotada pelo professor. Se o professor seguir as orientações metodológicas descritas, neste trabalho, ele poderá usar os seguintes materiais: livros didáticos ou paradidáticos, gêneros textuais (monomodais, bimodais e multimodais), áudios, vídeos, cartazes, revistas, jornais, cartazes, quadros, além das mídias sociais como: *Blogs, Instagram, Whatsapp e Telegram*, e de sites, à guisa de exemplo, [www.kanhangag.org](http://www.kanhangag.org).<sup>2</sup>

Ao elaborar o material didático para o ensino de línguas, sem percebermos, utilizamos os fundamentos da abordagem Estrutura-

---

2. Site cem por cento indígena “garantir na webe para a presença da língua indígena. (D’ANGELIS; VEIGA, 2019, p. 171).

lista, que concebe “a língua apenas como sistema, como uma estrutura a ser aprendida por metodologia de repetição” (RAMOS, 2017, p. 39-40). Essa abordagem dispõe-se de técnicas de ensino via repetição, quais sejam, exercícios com preenchimentos de lacunas e ditados, isto é, não considera a língua no contexto de uso, de modo “que os elementos linguísticos são os únicos abordados (fonema, morfema, palavras e estruturas sintáticas)” (RAMOS, 2017, p. 38).

Embora o Estruturalismo seja a abordagem mais presente nos livros didáticos para o ensino de línguas, precisamos rever as bases cristalizadas dessa teoria. Todo professor pode não só criar materiais didáticos pedagógicos e dialogar com as diferentes teorias, como também pode criar e testar novas abordagens metodológicas para o ensino de línguas. Não basta ter um livro para seguir, é necessário conhecer as diferentes abordagens de ensino de língua para refletir a prática pedagógica e o processo de elaboração de materiais didáticos. Com o fim de preencher essa lacuna, criamos materiais didáticos a partir das histórias antigas do Kokama para os aprendizes da língua e para outros públicos, como os surdos, para que estes também conheçam a cultura dessa língua.

## **O processo de elaboração de material didático para surdos**

O campo de estudo das línguas de sinais no Brasil tem avançado, entretanto, o processo de elaboração de material didático para estudantes com deficiência auditiva ainda é um desafio a ser superado. Elaborar propostas para o ensino e a aprendizagem desse público, exige-se o desenvolvimento de linguagens específicas, conforme preconiza as bases legais da educação inclusiva, com atenção a novos métodos e técnicas pedagógicas para o ensino e a aprendizagem.

A aquisição da linguagem escrita pelos alunos surdos tem sido motivo de grande preocupação para professores que trabalham na área da surdez ou com alunos em processo de in-

clusão. Inúmeros questionamentos têm surgido a respeito das estratégias metodológicas a serem utilizadas na produção de textos escritos e, também, em relação aos critérios que devem ser considerados no momento da avaliação desses alunos. (STREIECHEN; LEMKE, 2014, p. 958).

A busca por um método ou abordagem teórica para atender à especificidade do público-alvo é um desafio. Streiechen e Lemke (2014) consideram muito importante que as crianças surdas cheguem às escolas, com pleno domínio da Língua de Sinais, com o propósito de facilitar o processo de alfabetização que leva seis anos aproximadamente. Para as crianças Kokama surdas, que falam a linguagem gestual, o processo é mais difícil, visto que não há professores formados em Libras na aldeia, para que as crianças aprendam essa língua. Porém, elas não são excluídas, porque todos os membros da comunidade interagem com elas. Considerando tal contexto, propomos a elaboração de um material didático para surdos indígenas e não indígenas, com o intento de que esse público específico conheça a cultura indígena, a partir das histórias antigas do povo Kokama.

O projeto de preparação do material começou há três anos. Criamos oito histórias em quadrinhos, a saber: *Karuara*, *Jovem Garça*, *Mulher Sapó*, *Mulher Tartaruga*, *Kutipa*, *o Jabuti Branco*, *Jabuti* e *o Veado e a Lua Verde*. Essas histórias foram materializadas em produtos didáticos tridimensionais. É sabido que o canal visual é o principal meio dos surdos adquirirem conhecimentos (STREIECHEN; LEMKE, 2014). Em face disso, o material didático tridimensional com produtos *in natura* contribuirá para atender às necessidades pedagógicas de ensino e aprendizagem de português (na modalidade escrita) como segunda língua. Durante a pesquisa de campo, com o intuito de selecionar subsídios para a elaboração desses materiais,

contatamos os estudantes de pós-graduação surdos e estudantes de graduação não surdos, da Universidade de Brasília, que demonstraram a necessidade de criar materiais didáticos específicos, quais sejam, livros de histórias das culturas indígenas e livros didáticos para o ensino e aprendizagem dos surdos. Cumpre ressaltar que as crianças surdas de nossas comunidades, localizadas no interior do Amazonas, não têm nenhum material específico.

O projeto, desenvolvido no *Centro de Ciências e saberes Tradicionais Kokama*, contou com a participação de professores de língua Kokama. A primeira história escolhida para o projeto foi o *Kunumi Umari 'Jovem Garça*. Para tanto, utilizamos diferentes produtos naturais da cultura Kokama na confecção do material didático, tais como: cascas da árvore preciosa e do tururi, madeira moloto, curtiça, semente de açaí, entre outros. Esses produtos foram doados pela comunidade Lua Verde, oriunda de Santo Antônio do Içá, município do Amazonas. De natureza artesanal, o material contribuirá para o acesso ao conhecimento de uma das culturas indígenas do Brasil. O projeto teve como base os dispositivos legais da LDB 9394/96, artigos 28, 30 e 59, da Lei 13.146/2015, e da Lei da acessibilidade nº 10.098/2000 do artigo 2º.

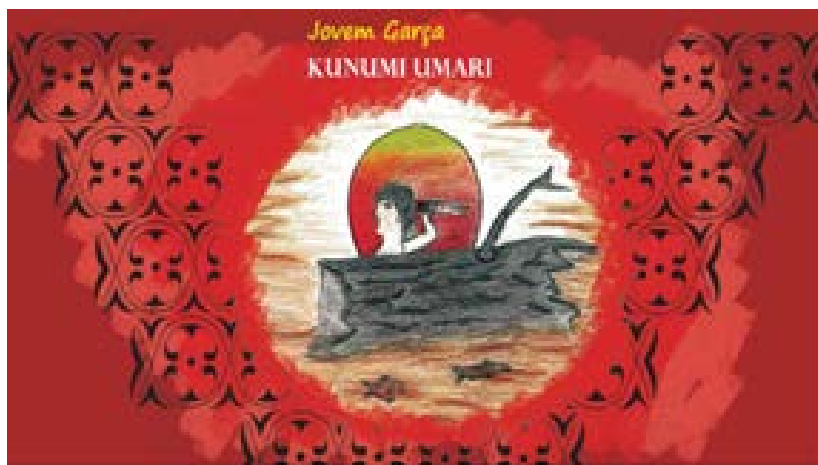
### **O livro da história antiga Kokama para surdos**

Para a criação do material, baseamo-nos na visão social do povo Kokama, que contém diversas histórias antigas, como, por exemplo, o *Jovem Garça Kokama*. Uma vez que há “escassez de material didático bilíngue hoje disponível para a educação de surdos” (GALASSO, *et al.*, 2018, p. 1), não nos aprofundamos na pesquisa com os Kokama surdos e nem com os surdos não indígenas, apesar de apresentarmos uma proposta de criação de um paradidático

ilustrado tridimensional, que pode contribuir para a produção de futuros projetos de histórias indígenas para os surdos.

A seguir, narramos a história do *Jovem Garça*, e detalhamos os recursos empregados na feitura, com base nas singularidades linguísticas do público-alvo.

### O Jovem Garça: a história antiga do povo Kokama



Fonte: RUBIM, 2016, p. 227.

Um dia, o Jovem Garça pensou: - Preciso de uma mulher! E saiu voando para procurar. Vôo, vôo, vôo e vôo! Viu bananeiras, onça, açazeiro, tucano e a mata. O Jovem Garça, ao olhar para dentro da mata, encontrou uma família e se apaixonou pela filha mais jovem do casal! Ele levou lindos peixes: aruanã, tucunaré, tambaqui, piranha e pirarucu para presentear os pais da moça. Os pais da moça ficaram encantados. O Jovem Garça aproveitou e já pediu a mão da sua filha em casamento. Os pais aceitaram e, logo em seguida, foram realizar o casamento. Foi uma linda festa! O tempo passou, a família se dividia nos trabalhos de roça e pescaria. O Jovem Garça não gostava de ir para a roça. Sempre inventava qualquer coisa para ir apenas pescar. Um dia, seu sogro o seguiu e descobriu que ele não era gente, era o Jovem Garça. Por isso, até hoje a garça não deixa ninguém se aproximar dela, pois pensa que é seu sogro.



Fonte: RUBIM, 2019.

A capa foi desenhada e pintada com tinta natural e tinta artesanal para madeira. Confeccionamos uma caixa para transportar o livro com a matéria prima *in natura* para os surdos aproveitarem o máximo de informação do livro.



Fonte: RUBIM, 2019

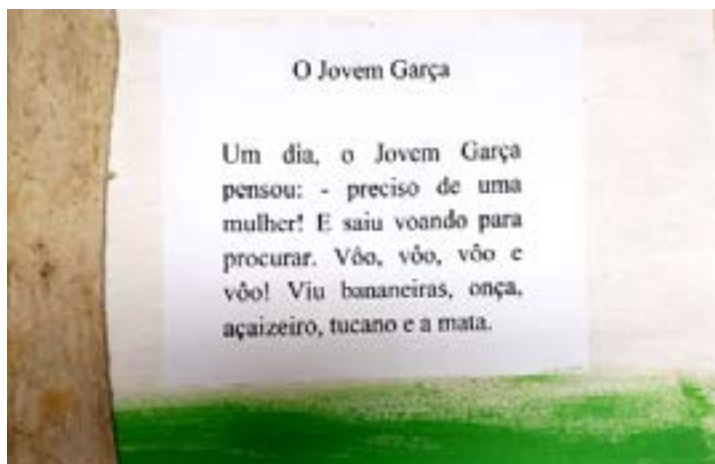
Uma caixa de madeira, pintada com desenhos característicos da história narrada (peixes bonitos, como surumbim e aruanã).





Fonte: RUBIM, 2019

Produzimos a capa do livro com celulose de tururi, tintas naturais de goiaba de anta e folha de capim. A madeira empregada foi um cavaco da árvore preciosa, que contém cheiro, e serve para fazer chá, combater a dor de barriga, além de servir para construir casas. Pelo cheiro, o estudante conhece essa árvore. Pelo toque descobre a pena da garça, o jabuti, a banana e o próprio papel de tururi.



Fonte: RUBIM, 2019.

Esta é a página do livro que inicia a história do Jovem Garça. Aqui, os surdos podem ler a história.



Fonte: RUBIM, 2019

Nessa página, o estudante pode tocar e sentir a pele da onça, o caroço e o cheiro do açai, experiência concreta da vida de uma aldeia.



Fonte: RUBIM, 2019

Nessa página, ilustramos a família da esposa da jovem garça. Todos estão com a roupa feita de tururi. Os estudantes também podem conhecer um pouco mais da cultura indígena amazônica por meio das roupas dessa família.



Fonte: RUBIM, 2019

Nessa parte da história, expomos alguns peixes: tucunaré, aruanã, tambaqui e piranha, uns estão *in natura*, como a piranha, que passou por um processo de empalhamento, técnica artesanal utilizada para remover a carne e, preservar as características de peixes, animais e pássaros. Os demais componentes da história foram produzidos por artesãos Kokama com a madeira moloto, e pintados com tintas naturais e artificiais.



Fonte: RUBIM, 2019

Nessa outra página, delineamos o pirarucu, maior peixe da Amazônia. Os estudantes podem tocar a língua e a escama *in natura*.



Fonte: RUBIM, 2019

Nessa parte do livro, ilustramos para os estudantes as roupas de festas do povo Kokama, feita com o tururi, e pintada com tinta natural de jenipapo, goiaba de anta, capim e folha da pupunheira.

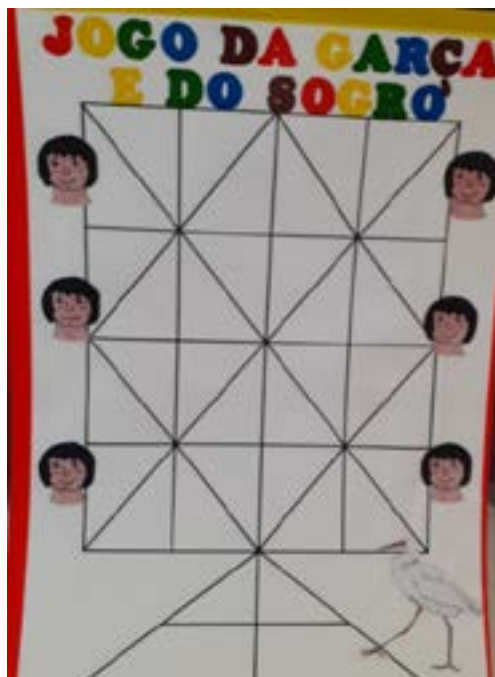
Como pode ser observado, utilizamos a criatividade e o diálogo com algumas abordagens metodológicas, e nos centramos na metodologia *Tsetsu Kokama*, com foco nas necessidades especiais (auditiva) dos estudantes. A história do *Jovem Garça* originou os jogos pedagógicos Kokama, para os estudantes vivenciarem os personagens das histórias.

## Jogos Pedagógicos

Além da escrita das histórias em um livro *pop up* (livro com abordagem tridimensional), criamos, também, os jogos pedagógicos, que são muito criativos, porque possuem vários desdobramentos, entre eles, as brincadeiras. O material para a produção dos jogos pode ser *in natura*, como, por exemplo, sementes e pedrinhas. Pode ser desenhado na terra, na areia ou confeccionado com papel cartão, cartolina, papel paraná, fita colorida, cola, pincel atômico, ademais, os desenhos das personagens das histórias

podem ser impressos ou esculpidos em madeira, cimento, argila, massinha. Para criar os personagens como o jabuti, o veado, a garça e o sogro, os professores podem empregar tampa de garrafa pet. A seguir, descrevemos alguns deles:

### Jogo da Garça e do sogro



Fonte: Tabuleiro criado para o projeto: Jogos Pedagógicos e Contação de Histórias Indígenas da Semana Universitária da UnB (2019) pelos Estudantes: Tainá Rossi, Raylton Parga e Mariana Rodrigues Ferreira.

Jogo de tabuleiro, criado pelos indígenas, que é composto de dois tipos de peças: uma garça e quatorze sogros. A garça tem por objetivo capturar cinco sogros como no jogo de damas, e o sogro imobilizar a garça. Conforme as regras, um jogador ficará com a garça e o outro com os quatorze sogros. O jogador com a garça inicia a jogada e move a peça para qualquer lugar livre. A garça captura o sogro quando salta sobre ele para qualquer casa livre. Pode-se capturar mais de um sogro numa única jogada. Os sogros não podem capturar a garça. Vence quem conseguir alcançar o objetivo do jogo primeiro.



Fonte: Tabuleiro criado para o projeto: Jogos Pedagógicos e Contação de Histórias Indígenas da Semana Universitária da UnB (2019) pelos Estudantes: Tainá Rossi, Raylton Parga e Mariana Rodrigues Ferreira. Os jabutis e o veado são criados por artesãos Kokama.

**Objetivos do Jogo:** Desenvolver o raciocínio lógico, a partir das histórias antigas indígenas, e vivenciar a personagem da história. Na produção desse jogo, utilizamos sementes de tucumã, paxiubinha, curtiça, tinta natural e artificial.

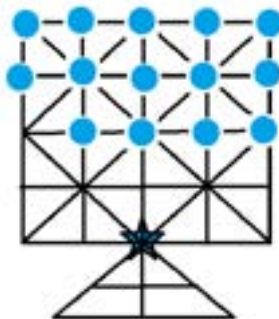
### Ilustração do jogo<sup>3</sup>

#### Regras do jogo

Ao começar o jogo, arrume o tabuleiro conforme mostra o diagrama.

#### O Tabuleiro

O jogo é praticado sobre um tabuleiro ou desenhado na terra ou na areia. Desenha-se um quadrado recortado por triângulo. O triângulo externo, chamado de casa do Jovem Garça, liga-se a um quadrado principal para fazer parte da jogada.



3. Criada pela autora do artigo para ser distribuído no evento Viva Língua Viva (<http://vlv19.abralin.org/>) em novembro de 2019.

### Ilustração do jogo<sup>3</sup>

#### Como praticar o jogo do Jovem Garça com seu sogro

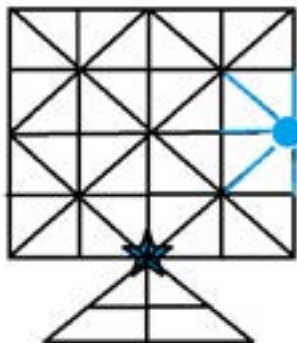
O jogo é praticado entre dois jogadores. Um jogador fica com a garça e o outro fica com os quatorze sogros. Cabe ao jogador que estiver com a garça iniciar o jogo. A partir desse momento, os jogadores alternam a jogada, com um lance de cada vez. Objetivo do jogo: Capturar ou imobilizar o oponente. A garça vence o jogo se capturar cinco sogros. Quando consegue imobilizar a garça, o jogador com os sogros vence a partida.

#### O movimento das peças

(a garça e o sogro) - A garça e o sogro movimentam-se no tabuleiro em linha reta para qualquer casa adjacente (posto ao lado) que esteja vazia, em qualquer direção, uma casa por vez.

#### A captura do sogro

A garça pode capturar um sogro quando salta sobre ele, se o movimento final for para uma casa vazia. Dessa forma, o sogro é retirado do tabuleiro como parte da mesma jogada. A captura pode ocorrer em todos os sentidos: para frente, para trás, para as diagonais ou para os lados do tabuleiro, mas, somente em linha reta. A captura pode ser simples ou múltipla.



#### ORIENTAÇÃO

**A captura pela garça não é obrigatória, se numa mesma jogada se apresentar mais de uma possibilidade de capturar o sogro.**

#### Empate

O único caso de empate no jogo da garça e do sogro pode ocorrer na seguinte situação:

- Se durante uma partida for comprovado que uma posição se repetiu quatro vezes.

#### ATENÇÃO

**O empate pela repetição de lances deve ser reclamado pelo jogador no momento que ocorrer!**

## A corrida da Garça



Fonte: RUBIM, Altaci C. Arquivo pessoal. Crianças participando da corrida da garça. T.I Acapuri de Cima/Jutai/AM, 2018.

A corrida da garça faz parte do desdobramento pedagógico da *História do Jovem Garça* e do *Jogo do Jovem Garça*. Quem participar da corrida formará uma dupla ou um trio. O participante que ficar na frente deverá colocar uma das pernas para atrás, para o segundo segurar. Depois, o segundo participante também deverá colocar uma das pernas para atrás e se apoiar com um dos braços no participante da frente. Assim, a corrida em dupla ocorrerá em duas voltas. O que liderar a corrida na primeira volta vai para atrás, para o componente posterior assumir. O mesmo ocorre com as histórias como *A onça e o cachorro*, *O jabuti e o veado* e o jogo da *Ipira mama: mãe dos peixes*. Objetivo do Jogo: Desenvolver o raciocínio lógico, a partir das antigas histórias indígenas, e vivenciar o personagem da história. A seguir, relatamos brevemente cada uma delas.

## A onça e o cachorro

Um dia a onça saiu para caçar, andou bastante e não encontrou nada para comer. De longe, avistou um cachorrinho e teve uma ideia. – Vou me aproximar desse cachorrinho e vou comê-lo. Mas a onça não contava com uns quatorze cachorros que estavam junto com o cachorrinho. Os cachorros eram caçadores. Todos curados com o dente da piranha. Quando a onça foi atacar o cachorrinho, ela se deparou com os cachorros caçadores e saiu correndo, correu tanto que até hoje não se sabe, se ela conseguiu caçar outro animal ou morreu de fome.

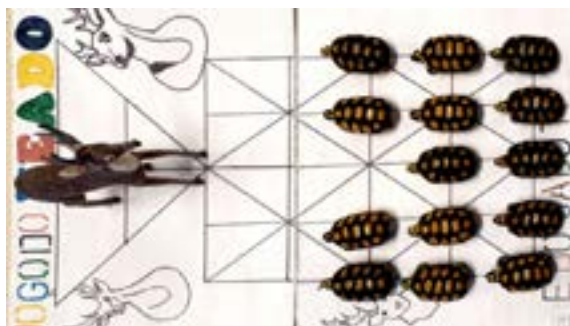


## Jogo da Onça com o cachorro

É um jogo de tabuleiro criado pelos indígenas, constituído de peças que representam a onça e os quatorze cachorros. A onça tem por objetivo capturar cinco cachorros como no jogo de damas, e os cachorros imobilizar a onça. Conforme as regras, um jogador ficará com a onça e o outro com os quatorze cachorros. O jogador com a onça inicia a jogada, e move a peça para qualquer lugar livre. A onça captura o cachorro quando salta sobre ele para qualquer casa livre. Pode-se capturar mais de um cachorro numa única jogada. Os cachorros não podem capturar a onça. Os cachorros vencem se encurralarem a onça, e a onça vence se capturar cinco cachorros.

**Objetivo do Jogo:** Desenvolver o raciocínio lógico, a partir das histórias antigas indígenas, e vivenciar o personagem da história. Os jogos objetivam ressaltar a importância do trabalho coletivo para vencer o adversário.

## V-Jogo do Veado e o jabuti



Fonte: Tabuleiro criado para o projeto: Jogos Pedagógicos e Contação de Histórias Indígenas da Semana Universitária da UnB (2019) pelos Estudantes: Tainá Rossi, Raylton Parga e Mariana Rodrigues Ferreira. Os jabutis e o veado são criados por artesãos Kokama.

É um jogo de tabuleiro, criado pelos indígenas, composto de peças que representam o veado e os quatorze jabutis. O veado tem por objetivo capturar cinco jabutis como no jogo de damas, e os jabutis imobilizar o veado. De acordo com as regras, um jogador ficará com o veado e o outro com os quatorze jabutis. O jogador com o veado inicia a jogada, e move a peça para qualquer lugar livre. O veado captura o jabuti quando salta sobre ele para qualquer casa livre. Pode-se capturar mais de um jabuti numa única jogada. Os jabutis não podem capturar o veado. Assim, o jabuti vence se encurralar o veado, e o veado vence se capturar cinco jabutis.

## Considerações finais

O processo de vitalização das línguas indígenas como LA apresenta muitas alternativas de ensino e aprendizagem, no caso deste trabalho, com o povo Kokama. Olhar para o passado, para atualizar o presente, e articular o futuro com a memória esclarecida e fixada no presente, é o que tem impulsionado o povo a fortalecer a língua. A língua constitui-se de valores, o que nos torna único - sem eles não nos reconhecemos. Em relação à língua Kokama, destacamos alguns princípios educativos: *wakaya* (troca); sabedoria ancestral; território "nosso corpo nosso espírito" e *iya eran*, educar pelo coração. É preciso, pois, considerar os valores culturais de língua, *ikaru* (canto de cura), os saberes ancestrais, a identidade, a natureza, o meio ambiente, os seres humanos e os seres espirituais.

O processo de elaboração de material didático do próprio povo busca dialogar com as diferentes teorias, por objetivarmos uma aprendizagem autônoma e significativa, com o intuito de despertar no aprendiz olhar crítico, com o fim de descortinar a realidade vivida por eles para não serem meros repetidores de palavras soltas sem significado. Ao refletir a prática pedagógica de ensino à luz das teorias, o professor poderá criar os próprios materiais didáticos em diferentes formatos.

A ideia, que aqui apresentamos, é o início de um exercício de criação de livros didáticos e paradidáticos, de jogos pedagógicos e brincadeiras ricos de significados, com o intento de se desvincular da produção tradicional de material didático. O caminho percorrido, a partir da abordagem do mapeamento situacional permitiu a visualização da trajetória da mobilização do povo Kokama em prol de sua língua. Atravessar os rios de canoa, barco, expresso, voadora, recreio, para chegar à oficina é o desafio enfrentado por professores, lideranças, *kuraka*, anciãos, anciãs e formadores, que se reúnem, para juntos produzirem os materiais didáticos.

Diante do exposto, defendemos que a língua é um dos principais aspectos da identidade de um povo, porque com ela é perpetuada a visão social da comunidade expressa na língua, seja na forma de organização social (casamento, laços familiares, cacicados, trocas), seja na vida (em atividades como pescar, plantar, dançar, fazer tecê-mentos e o próprio cotidiano da vida na aldeia ou na comunidade). É preciso, então, que a língua ocupe lugar na vida do povo, pois não faz sentido aprender uma língua para não ser falada. Cada povo carrega uma história de discriminação, perda, enfraquecimento da língua, mas são esses mesmos povos que, hoje, buscam fortalecê-la. Esperamos que este trabalho contribua para os diferentes povos que buscam vitalizar, revitalizar e/ou atualizar as suas línguas por meio de abordagens que ofereçam subsídios para elaboração de diferentes materiais didáticos, e, por consequência, facilitar o ensino e a aprendizagem de uma língua indígena.

## Referências

ALMEIDA, A. W.B. Conferencia Inaugural: apontamento para uma “Nova descrição”: uma abordagem crítica sobre a politização da consciência das fronteiras da Amazonia ao Prata. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; PICOTTI, Dina V. Picotti (org.). *De la pan-amazonia al rio de la plata: jornadas conocimientos tradicionales*. Manaus-AM: UEA. Edições; Los Polvorines, Buenos Aires: UNGS, 2014. p. 15-25.

ALMEIDA, A. W.B. O mapeamento social, os conflitos e o censo: uma apresentação das primeiras dificuldades. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de; SANTOS, Glademir Sales dos Santos (org.). *Estigmatização e território: Mapeamento situacional dos indígenas em Manaus*. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, Editorada UFAM, 2008, p. 19-33.

ALMEIDA, A. W.B. “Os movimentos indígenas e a autoconsciência cultural”. In: Almeida, A.W.B. de (org.). – *Terra das Línguas-Lei muni-*

*cipal de oficialização de línguas indígenas*. São Gabriel da Cachoeira. Manaus, UFAM. 2007.

ALVES, Luciana Railza Cunha. Insurreição de saberes 3. Tradição quilombola em contexto de mobilização. In: *Narrativas de Mapa: o jogo social da prática de pesquisa e o saber tradicional*. 2013, p. 127-134.

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de & PIRIS, Eduardo Lopes. Tradição e dispositivo de ensino de língua estrangeira: uma discussão em torno do livro didático de PLE. In: SÁ, Rubens Lacerda de; GUEDES, Sônia Margarida Ribeiro (org.). *Português para falantes de outras línguas: Materiais Didáticos, Formação de Professores e Ensino de Gramática*. Campinas: Pontes, 2016, p.45-69.

BAHKTIN. Mikhail. The Problem of Speech Genres. In: *Speech Genres and Other Late Essays*. Caryl Emerson and Michael Holquist, Eds. Austin: University of Texas Press, pp. 60-102, 1986.

CERVETTI, Gina et al. *A tale of differences: Comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical Reading and critical literacy*. Reading Online, 4(9). Abri, 2001. Disponível em: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html). Acesso em 06/10/2010.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação*. Coleção: Perspectivas Actuais/Educação. Direcção de: José Matias Alves. Coordenação de Edição: Ministério da Educação/ GAERI. Tradução: Maria Joana Pimentel do Rosário, Nuno Verdial Soares. Revisão Técnica: Margarita Correia. Porto: Edições Asa, 2001.

D'ANGELIS, Wilmar R. & VEIGA, Juracilda. Revitalização linguística: o que aprendemos. In: *Revitalização de Línguas Indígenas: O que é? Como fazemos ?*/Organizador: Wilmar da Rocha D'angeli-Campinas, SP: Curt Niemuendaju: Kamuri, 2019. p. 169-183.

FAIRCLOUGH, N. (Ed). *Critical Language Awareness*. London, 1992. p. 343.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. *Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas*. 1ª.ed. São Paulo: Parábolas, 2019. p. 9-107.

FORMABIAP. *Programa Curricular Diversificado de Educación Primaria Intercultural para la zona de la Reserva Nacional Pacaya-Samiria*. Asociación Interétnica de Desarrollo de la Amazonía Peruana-AIDSESP. Ministerio da Educación. Iquitos, 2006. p. 97-111.

GALASSO, Bruno José Betti, *et al.* Processo de Produção de Materiais Didáticos Bilíngues do Instituto Nacional de Educação de Surdos. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2018, v. 24, n. 1, p. 59-72. ISSN 1980-5470. <https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000100006>. Acesso em: 09 de nov., 2020.

IBGE. Disponível em <<http://www.ibge.gov.br/indigenas/graficos.html>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

IVO, Ivana Pereira. Revitalização de Línguas Indígenas: do que estamos falando? In: *Revitalização de Línguas Indígenas: O que é? Como fazemos?*/Organizador: Wilmar da Rocha D'angeli-Campinas, SP: Curt Niemuendaju: Kamuri, 2019. p. 43-63.

NICOLAIDES, Christine & TÍLIO, Rogério. O material didático na promoção da aprendizagem autônoma de línguas por meio do letramento crítico. In: *Ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Linguística Aplicada e Sociedade. Paula Tatianne Carréra Szundy, Júlio César Araújo Christine Siqueira Nicolaides, Cleber Aparecido da Silva (org.). Campinas, Sp. Pontes Editores, 2011. p. 175-196.

SILVA, Raimundo Nonato Pereira da. Passos e Compassos: o desafio na terra das línguas. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (org.). *Terra das Línguas: Lei Municipal de Oficialização de Línguas Indígenas São Gabriel da Cachoeira-Amazonas*. Manaus, PPGSCA-UFAM/FUND, FORD, 2007. p. 9-96.

OLIVEIRA FILHO, João Pacheco de. Uma etnografia dos índios misturados: situação colonial, territorialização e fluxos culturais. In: OLIVEIRA, João Pacheco de (org.). *A viagem da volta: etnicidade política e reelaboração cultural no nordeste indígena*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2004.

RAMOS, Ana Adelina Lôpo. Princípios teórico-metodológicos em práticas pedagógicas de Português Brasileiro como Língua Adicional-PBSL. In: CORDÉLIA, Francisca *et al.* (org.). *Diálogos em português brasileiro como língua adicional*. Brasília: Universidade Aberta do Brasil, UAB, UnB, 2017. p. 19-48.

RUBIM, Altaci, C & FAULTICH, Enilde. Política de vitalização de uma língua indígena para além das fronteiras entre Brasil e Peru. In: *South American Journal of Basic Education Technical and Technological: Dossier Léxico, Terminologia e Políticas Linguísticas*. v. 7, n. (sup.2) 2020, p. 5-42. Disponível: <https://periodicos.ufac.br/index.php/SAJEBTT/issue/view/175>. Acesso em: 30 de set. 2020.

RUBIM, Altaci Corrêa . (2020). A vitalização da Língua Kokama além das fronteiras entre o Brasil e Peru. *Cadernos de Linguística* , v. 1, n. 3, p. 1-18. Disponível: <https://cadernos.abralin.org/index.php/cadernos/article/view/268>. Acesso em: 15 de out. 2020.

RUBIM, Altaci Corrêa. *O reordenamento político e cultural do povo Kokama: a reconquista da língua e do território além das fronteiras entre o Brasil e Peru*. Orientadora: Enilde Faulstich. 2016. 323f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2016. p. 126-323.

STREIECHEN, Eliziane Manosso & KRAUSE-LEMKE, Cibele. *Análise da produção escrita de surdos alfabetizados com proposta bilíngue: implicações para a prática pedagógica*. RBLA, Belo Horizonte, v. 14, n. 4, p. 957-986, 2014. Acesso dia, 10 de out., 2020. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820145557>.

Parte II

**Quando  
do silêncio  
gritamos**

## **Maternidade, Sheila Heti: a escrita como gestação**

Geysiane Nunes dos Santos

*in memoriam*

Sheila Heti é canadense, nascida em Toronto, em 1976. É filha de imigrantes judeus húngaros. cursou História da Arte e Filosofia na Universidade de Toronto. A primeira edição de *Maternidade* foi lançada, originalmente em inglês com o título *Motherhood*, em 2018 e, logo, recebeu inúmeros elogios. Foi nomeado o livro número do ano pela revista *New York*. Escolhido, também, pelos críticos literários do *New York Times* para o Giller Prize, prêmio literário canadense. A crítica considerou a obra como o melhor livro do ano por inúmeros veículos da mídia. A escritora faz parte da lista do *The New York Times* que engloba quinze autoras que, segundo o jornal, estão revolucionando o modo como se escreve e se lê ficção. A tradução de *Motherhood* já alcançou dezesseis línguas. Autora de oito livros de ficção e não ficção, Sheila Heti teve *Maternidade* publicado no Brasil pela Editora Companhia das Letras, no ano de 2019, com tradução de Julia Debasse. A repercussão foi tão positiva que Heti foi convidada para participar da FLIP (Festa Literária Internacional de Paraty), em julho de 2019. *Maternidade* é um romance cuja protagonista não tem o nome revelado.



A narradora é escritora, mora em Toronto e viaja bastante para o exterior para participar de congressos das turnês de seus livros. Frequentemente, dá palestras e entrevistas para os veículos de mídia a respeito de suas obras. No início da narrativa, a protagonista pensa em escrever um livro sobre o que ela chama de alma do tempo, tema sobre o qual elabora uma complexa reflexão, mas não chega a uma definição exata. A protagonista está próxima de completar quarenta anos e é casada. Aos 21 anos, ainda solteira, a personagem conta que engravidou por acidente, na mudança da pílula anticoncepcional, e decidiu abortar, mesmo com orientação contrária por parte do médico. Ela afirma em sua narração que teve certeza de que não estava preparada para ter um filho, não conseguia conceber essa ideia e que este fato foi importante para as futuras reflexões sobre a maternidade e que teria influenciado sua decisão de não ser mãe.

A mãe da protagonista é médica, ateia, de temperamento difícil e sempre se absteve da criação dos filhos, pois ocupava-se com muito afincio das atividades profissionais. A narradora recorda que, por diversas vezes, viu a mãe retirar-se da mesa de jantar chorando e recusando sua ajuda. O pai é engenheiro, não acredita em Deus e desdenha de quem crê. Ele cuidava das atividades domésticas e dos filhos, além de participar da vida escolar deles, frequentando reuniões e demais compromissos pedagógicos. No presente da narrativa, os pais estão divorciados. A avó materna, Magda, teve uma vida muito difícil, sobreviveu aos campos de concentração nazistas. Coursou direito, mas não conseguiu se formar devido ao contrabando cometido pelo marido, George. Por isso, incentivou ao máximo que a filha estudasse, se formasse e se tornasse uma profissional de sucesso. Magda morreu aos 53 anos em decorrência de câncer no útero.

A protagonista tem um casamento conturbado, pois o esposo, Miles, é um homem que apresenta uma postura considerada socialmente como “firme” e “consciente de suas opiniões e decisões”. Em relação a essa assertividade do marido, a narradora afirma viver mergulhada em dúvidas e ciúmes, de acordo com o que é narrado para os leitores. Por vezes, Miles sugeriu temas para os livros que ela planejava escrever, tal ato era visto pela protagonista como um “auxílio”, mas nenhum foi aceito até que surgiu o tema da maternidade, sugestão justificada por ser um assunto recorrente entre ela e as amigas.

A escritora concordou e, a partir deste momento, direcionou sua narrativa para os questionamentos e reflexões a respeito da maternagem, se posicionando de forma crítica sobre a escolha de não ser mãe e as consequências dessa decisão. Mesmo que a personagem-protagonista demonstre tranquilidade sobre essa “participação” do marido em sua vida profissional, uma leitura um pouco mais afiada no feminismo pode se sentir bastante provocada. Várias outras personagens compõem a narrativa e são fundamentais para a construção do pensamento da protagonista em relação a sua decisão de ter ou não ter um filho. Sempre que a personagem inicia uma conversa com alguém, geralmente uma amiga que está grávida ou já tem filhos, reflete sobre as vantagens e desvantagens da experiência materna. Ela entende que essa experiência é única e de difícil descrição, mas pondera, a todo momento, sobre os prazeres da sua vida de escritora e sobre como o seu ofício exige dedicação especial, o que não seria possível se tivesse um filho.

Cada vez mais angustiada com a dúvida de vivenciar a maternidade, a narradora sofre com as diferentes etapas de seu ciclo menstrual. Com frequência, briga com Miles, chora e se sente sozinha. Por fim, decide tomar antidepressivos. A partir do uso dos

remédios, sente uma onda de tranquilidade e leveza, não se incomoda mais com os olhares de pessoas estranhas quando sai às ruas, reconhece os atos de Miles como gentilezas, embora exista o receio de os remédios a deixarem sem controle de si e o medo de que eles tirem dela o poder das palavras.

Finalmente, aparece um profundo alívio e a protagonista entende que suas dúvidas acabaram. Ela havia conseguido se decidir, não teria filhos, não era mais possível e seu corpo decidira assim. A narradora se sente velha e aparentemente, uma determinada ideia biologizada de velhice fez com que se posicionasse assim. Ela acredita e defende para si mesma que os filhos devem existir no café da manhã e já estava no seu entardecer. Não houve arrependimento, pois a personagem compreende que a sensação mais amorosa e verdadeira seria desfrutar os momentos da vida com o seu livro, que não precisava ter pressa para finalizá-lo, e entendendo a criação como gestação talvez nem seria necessário finalizar o livro para viver o amor de um filho. Ela viveria o amor escrevendo seu livro e o daria de presente para sua mãe para que ela percorresse o drama e a triste história de sua linhagem feminina matrilinear. A narradora esclarece “Acho que este livro é a forma mais sadia e mais carinhosa que posso conceber” (HETI, 2019, p. 297). A protagonista sente que sua vida foi poupada e nomeia este lugar de luta, de existência e resistência de Maternidade, em homenagem à sua mãe e à sua avó. Sheila Heti apresenta ideias irreverentes em seu romance.

Narrado em primeira pessoa, a narradora-protagonista recorre, com humor sutil, a métodos pouco convencionais. Tarô, compreensão de seus próprios sonhos, consulta a videntes e um jogo de moedas chamado I Ching, um sistema de adivinhação chinês usado para solucionar problemas do cotidiano das pessoas, datado há mais de

três mil anos. O I Ching é frequentemente utilizado ao longo de toda a narrativa e representa a sabedoria que aconselha a protagonista em relação às decisões que serão tomadas. O jogo foi amplamente reconhecido no mundo todo e representa um legado da sabedoria chinesa, tendo como base conhecimentos filosóficos referentes às vertentes do Taoísmo, Te Ching, Confucionismo e o princípio das dualidades, Ying e Yang. A protagonista faz pequenas adaptações nas regras e as explica. Três moedas serão lançadas à mesa, duas ou três caras – sim; duas ou três coroas – não.

As questões elaboradas, inicialmente, se referem à ideia de escrever o livro, em seguida, funcionam como oráculo que acompanha a narradora até o fim do enredo, apesar de que ela nem sempre obedece às instruções, momentos que permitem ao leitor perceber traços de humor no modo em que a narrativa é realizada.

O romance *Maternidade* é intimista e conduz o leitor por uma narração que coincide com a narrativa. A partir daí começa uma espécie de diário no qual ela nos conta detalhes da sua personalidade, do seu corpo, do seu ofício e do seu relacionamento com Miles, além das inúmeras conversas com amigas, conhecidas, colegas de eventos e pessoas estranhas, que possibilitam que ela elabore reflexões sobre a maternidade.

## **O debate sobre autoria feminina**

Pesquisar, analisar, refletir sobre a literatura de autoria feminina é um posicionamento político, um ato de rever os padrões e protocolos de leitura e de escrita importantes para que, como expõe Norma Telles (1992), aquilo que chamamos de herança cultural e literária seja de fato uma instituição social e não “apenas” um contrato social a favor do patriarcado. A autora propõe também o despertar das mulheres em relação à própria escrita que durante muito tempo foi silenciada, apagada. Adrienne Rich, em seu ensaio

Quando da morte acordamos: a escrita como re-visão, enfatiza que a literatura de autoria feminina deve representar uma visão da mulher e das experiências femininas partindo de sua ótica, assim, propondo uma re-visão do cânone, predominantemente masculino, sendo essa atitude um “ato de sobrevivência” (in: BRANDÃO, 2017, p. 66). As mulheres devem tomar a palavra, falar sobre si mesmas e sobre as sensações que invadem a formação de seu ser, mesmo com todas as atividades que dilaceram o tempo para pensar e para escrever, devemos, insistentemente, mergulhar na experiência da linguagem que é única para nós, carregada de emoção e paixão, característica que foi por muito tempo criticado pelos homens.

Com base nisso, o presente trabalho tem como objetivo analisar a relação entre a maternidade e a criação literária proposta Sheila Heti e evidenciar a escrita como uma necessidade das mulheres. Hélène Cixous afirma que “É preciso que a mulher se escreva: que a mulher escreva sobre mulher e traga as mulheres à escrita, de onde elas foram tão violentamente distanciadas quanto foram de seus corpos [...]” (in: BRANDÃO, 2017, p. 129). Dessa forma, trataremos de aspectos que fundamentam a escrita de Maternidade, de Sheila Heti, no que se refere à representação das experiências femininas na escrita, partindo da subjetividade, dos pensamentos e dos questionamentos da narradora-protagonista rumo aos dilemas entre ela e o próprio corpo e a constante hesitação em gerar, biologicamente, um filho.

A maternidade é tida, por algumas mulheres, como um marco indescritível na própria vida a ponto de ela não se imaginar dali em diante sem o filho, como se houvesse um lapso de memória em parte de suas vivências anteriores. É também o alicerce da estrutura familiar – por consequência um dos pilares do patriarcado – e, por muito tempo, os textos literários reforçaram o silêncio sobre a gestação, parto, relação mãe/filha, maternagem, ignorando a re-

levância dessas situações serem descritas na literatura. Ademais, para outras mulheres, a maternidade também é sinônimo de repulsa, por entenderem como sufocante a rotina de cuidados e dedicação integral com outro ser, que priva inadvertidamente as escolhas de uma mulher que se tornou mãe. Para muitas mulheres, a maternidade pode ser algo como o canto da sereia, um chamado, como se o próprio corpo se preparasse para que, em determinado momento, a natureza nele se completasse.

### **O canto da sereia**

Cristina Stevens (2005), pesquisadora da UNB e coordenadora do grupo de pesquisa LER: Vozes femininas, aponta a existência de um chamado feito pelo corpo feminino para a gestação, uma força que atrai as mulheres para a reprodução, como se elas nunca pudessem fugir desse destino, fruto de especulações do conhecimento instituído socialmente e também do patriarcado, mas não analisado com o devido empenho.

O romance *Maternidade* apresenta situações em que esse instinto para a maternagem aparece como um chamado. A narradora de nosso romance conta que uma amiga estava saindo com um homem e, ao ouvir “o chamado”, disse para ele gozar dentro. Engravidou. A protagonista também ouviu o chamado, mas não levou a questão a Miles devido ao emprego novo que ele arranjava. Nove meses depois do que poderia ser considerada uma verdadeira convocação da “mãe natureza”, quatro amigas tiveram seus bebês. Em uma visita a Marion, a personagem-narradora constata que foi praticamente hipnotizada pela amiga, recém-mãe e questiona “O que fazer com essas serias perigosas e belas, como Marion, cuja canção é tão irresistivelmente doce quanto triste? O canto da sereia é um apelo difícil de resistir [...]” (HETI, 2019, p. 47).

Logo compreendemos que todas essas ocorrências talvez não sejam exatamente um forte impulso para gerar um filho e quem sabe seria melhor definido como uma sensação de excitação pelo parceiro, desejo, tesão, ânsia por mais daquele corpo, uma pulsão. Nossa suposição surgiu depois da releitura deste diálogo entre a protagonista e a amiga Erica: “Quando descrevi isso para a Erica, ela disse: O que você está descrevendo não é a vontade de ter um filho dele dentro de você. Você está descrevendo a vontade de ter o pau dele. Percebi que era verdade: quando me imagino grávida, é como uma sensação de algo alojado dentro de mim – tão grande, tão profundo, uma sensação tão gostosa. Suponho que não seja assim. Então será que eu realmente quero um filho, ou será que só quero mais dele? Um filho não é mais dele. (HETI, 2019, p. 114)

Ao longo do romance a narradora afirma ter um sentimento intenso pelo marido; apesar disso, ao analisarmos as passagens em que ela descreve cenas de sexo, é perceptível que o pensamento dela se volta para a gestação, confirmando o enraizamento psíquico deste constructo social que vincula, na mulher, desejo sexual e a procriação. Nesse sentido, o artigo da antropóloga feminista Sherry B. Ortner datado de 1972 não parece tão ultrapassado assim; desde o título constata-se o senso-comum que ainda se impõe: “Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura?” (in: BRANDÃO, 2017, p. 91-123), mas principalmente a pesquisadora destaca que no imaginário ocidental as mulheres são definidas por uma “falta” e “como resultado as mulheres não são só naturalmente subordinadas, mas também geralmente satisfeitas com sua posição desde que esta lhe proporcione proteção e oportunidade de valorizar os prazeres maternos” (in: BRANDÃO, 2017, p. 97).

A protagonista ainda reflete sobre como sente vontade de engravidar de Miles quando estão próximos em momentos de intimidade e afirma “Ultimamente, quando transamos, fantasio que Miles

vai gozar dentro de mim, como se ele quisesse fazer um bebê, e fico excitada quando penso que ele quer fazer isso” (HETI, 2019, p. 115). Aparentemente, o desejo sexual para a narradora-personagem tornou-se um tabu e precisa do vínculo com a maternidade para ser assumido e até mesmo vivido.

Lina Meruane, no instigante ensaio intitulado *Contra os filhos - uma diatribe* (2018), elabora uma argumentação rica em considerações sobre a máquina reprodutora, inconsequente e sem limites que, segundo a autora chilena, está abarrotando o planeta com filhos. A autora reconhece a questão do chamado biológico vivido pelas mulheres como um imperativo intimamente ligado à maternidade, mas explica que ele se baseia na forma como as mulheres foram, desde sempre, ensinadas a pensar sobre a reprodução. Não se trata somente da questão hormonal, o corpo tomando por si só a decisão de engravidar. Existe uma discursivização da reprodução a favor do patriarcado que, insistentemente, mostra que todas as mulheres devem se render às imposições socialmente instituídas e, a partir deste pensamento disseminado, a tendência é de que aceitem o chamado como biológico e engravidem. Trata-se de uma confusão lançada em nós mulheres com o objetivo de que a máquina reprodutora não cesse, para que a estrutura de produção se mantenha inabalável em sua configuração patriarcal. A sociedade busca, nas palavras de Meruane, “ativar em nós a pulsão de procriar” (2018, p. 18).

Ao longo do ensaio, fica bem explícito que a escritora é adepta da vida-sem-filhos; que o próprio ensaio é um apanhado de respostas que a autora gostaria de ter oferecido a um sem número de cobranças que deve ter recebido em sua vida; e o ponto mais importante é que Lina Meruane não está só reclamando o direito de não ter filhos, ela está também (1) denunciando a perversa combinação sistema capitalista/ideologias reacionárias: Filhos, filhos! O sistema capitalista finge outra crise produtiva e exagera um asfxiado



suspiro exigindo dos corpos femininos que façam sua gestão privada, privatizada, desassistida, enquanto o Estado dá sinais de um iminente colapso. Filhos, filhos! Repetem sem cautela os porta-vozes de ideologias reacionárias. Pedem filhos que sem constrangimento mandarão às catacumbas se saírem rebeldes e, é claro, pedem filhas pouco voluntariosas e extremamente férteis que colaborem com a tradição da vida-a-qualquer-preço, incluído, não esqueçamos, o de suas próprias existências (MERUANE, 2018, p. 24).

E (2) falando abertamente sobre uma das razões primordiais pela qual uma mulher deixa de escrever: Supostamente em nossas sociedades o desejo não tem cada vez melhor reputação, melhor fama, que quem não atende seus desejos é pusilânime? Já dizia isso uma especialista no assunto, Elisabeth Badinter: numa sociedade que coloca sempre o indivíduo em primeiro lugar, a maternidade é um desafio e uma verdadeira contradição. E o desejo, considerado legítimo, de ter um filho, ou dois, ou quatro, perde toda legitimidade uma vez que a mulher se torna mãe, mas quer coisas que não são de cunho materno (MERUANE, 2018, p. 83).

Sheila Heti e Lina Meruane criam um contraponto interessante para nossa reflexão: de um lado, uma escritora canadense constrói uma personagem-escritora de nível social abastado cujos conflitos com a decisão de ser mãe passam necessariamente pela biologização do desejo – tanto sexual quanto maternal; de outro, uma escritora chilena abre mão da ficção para propor, no que ela mesma chama de diatribe, uma revolta contra os filhos, contra as mãesmilitantes, contra o Estado e contra o Capital que se alimentam dessa produção de mão de obra. Posto assim, parece que uma é mais politizada que a outra. Mas a leitura em contraponto também possibilita ler de outra forma aquilo que pareceria apenas uma poética do desejo maternal.

O livro de Lina Meruane, sob nossos olhos, contamina politicamente a discussão proposta por Sheila Heti e nos permite encaminhar a discussão para o problema político do discurso biológico sobre o corpo feminino.

## **A metonímia do útero**

Verônica Stigger, escritora, professora e crítica de arte brasileira, propõe em seu texto *O útero do mundo* uma reflexão crítica sobre a relação entre a palavra histeria e útero. Para tal análise, utiliza proposições históricas datadas até o século XIX, momento em que “acreditavase que as manifestações históricas, até então vistas como exclusivas das mulheres, derivavam do mau funcionamento do aparelho sexual feminino” (2016, p. 7). Stigger recorda-nos de que, na Grécia antiga, as enfermidades femininas eram atribuídas ao deslocamento inadvertido do órgão reprodutivo da mulher, até então considerado um animal vivo. Etimologicamente, a palavra útero-hyster tem estreita relação com histeria, o que fundamentou ao longo do tempo o pensamento de que se as mulheres não fizessem uso do útero, ou seja, se não procriassem, o organismo sofreria com constantes “incômodos”.

Vale a pena ler Platão, citado por Stigger”, para quem “[...] útero é um animal que vive nela com o desejo de procriar filhos, e quando fica muito tempo estéril, depois da estação certa, suporta com dificuldade sua condição, irrita-se e, vagando por todo o corpo, bloqueia os canais do fôlego, o que dificulta a respiração, provoca extrema angústia na paciente e é causa das mais variadas perturbações, até que, unindo os dois sexos o amor e a vontade irresistível, eles venham a colher os frutos, como de uma árvore, e semear na terra arável da matriz animais invisíveis por sua pequenez e ainda informes, e, depois de promover a diferenciação de

suas partes, alimentá-los, até que dentro deles cresçam, para, por último, com trazê-los à luz, arrematar a geração da criatura viva” (2016, p. 7) Se assim fosse, e durante muito tempo quiseram que assim fosse, a mulher não teria qualquer controle sobre si mesma, seus sentimentos, seus pensamentos, seu corpo.

No romance *Maternidade*, no entanto, vemos uma desconstrução desse paradigma tão antigo e tão em voga. Apesar de percebermos que o discurso dominante nas reflexões da narradora é de orientação biologizante, ela demonstra ter consciência de como seu corpo funciona em cada etapa de ciclo menstrual e aproveita as sensações de cada momento na forma de agir consigo mesma e com os outros. Quando sente felicidade, a escrita de seu livro é mais produtiva, conversas com amigas e as transas com o esposo são frequentes, por exemplo. Ademais, a disposição dos capítulos da obra acompanha esse ciclo biológico do útero por duas vezes. É nítido como a narradora inscreve no texto as sensações geradas pela menstruação e fica claro como ela deseja sempre entender, controlar e tirar o proveito de cada fase, faz, inclusive, uma espécie de aviso. Para tentar entender meus humores: minhas duas semanas de infelicidade – a TPM, a fase lútea. Depois, alguns dias de sangramento. Depois, uma semana de renovação leve – a fase folicular –, quando meu corpo está se preparando para uma nova vida, e as ideias surgem facilmente. Depois alguns dias de ovulação – os dias de felicidade efervescente, quando meu corpo mais quer trepar, e nada na minha vida parece errado. (HETI, 2019, p. 119) A protagonista nomeia especificamente os capítulos que virão em seguida por cada etapa hormonal pela qual passa – TPM, Sangramento, Folicular, Ovulando. Essa sequência é repleta das sensações conhecidas para ela em cada fase.

Nos dois capítulos intitulados TPM são recorrentes as brigas com o esposo, o choro e os sonhos sobre gestação. Os capítulos chamados de Sangramento apresentam consulta a tarôs, incômodo sentido pela protagonista pelas pessoas estranhas que encontra e reflexões sobre a sua vida e seu casamento. Os capítulos chamados de Folicular trazem histórias que dizem respeito a outras pessoas, familiares ou amigos, e percebemos uma diminuição da tensão hormonal da protagonista, um certo relaxamento. Já os capítulos Ovulando retratam diversas cenas de sexo, prazer e excitação. Depois de fazer um histórico do medo que o útero gerou na sociedade machista de Platão, Verônica Stigger abandona a discussão biológica, subvertendo o argumento platônico, e apresenta sua tese: “A arte teria, então, algo de intrinsecamente feminino, no sentido de que expressa aquilo que foge ao controle” (2016, p. 7). E conclui: “a partir do século XX, o que antes era considerado problemático ou doentio torna-se, pelo menos para algumas correntes mais radicais do pensamento estético, aquilo que é próprio da expressão artística” (2016, p. 8).

Com isso damos mais um passo necessário à construção de nosso argumento: da biologia à política, da política à arte – propomos que o romance de Sheila Heti explora e amplia o campo semântico cujo cerne é a relação íntima entre criação artística e gestação de um novo ser. Retomando, vemos que a protagonista de Maternidade utiliza-se das sensações de seu ciclo menstrual para justificar os diferentes posicionamentos diante da vida que leva. A narradora conduz as constantes dúvidas em relação à procriação lado a lado com as dificuldades que, conforme a opinião dela, são causadas pelos hormônios, como uma forma de postergar a decisão de não ter filhos, provavelmente, por receio de assumir que não deseja tê-los e que prefere escrever.

## Escrita como resistência

Se não podemos afirmar que exista um estilo feminino na escrita, um jeito de escrever que seja tipicamente feminino, graças à natureza plástica da escrita, ao menos podemos reconhecer com Verônica Stigger que toda obra de arte verdadeiramente radical tem algo de feminino, de uterino, de um princípio que o patriarcado supunha incontável. Em termos mais concretos, podemos também reconhecer com Lélia Almeida, no ensaio intitulado Linhagens e ancestralidade na literatura de autoria feminina (2009), que, na literatura escrita por mulheres na contemporaneidade, a palavra-chave é genealogia e tal conceito pode ser observado por duas vertentes.

A primeira contempla textos em que a narrativa aborda uma importante relação da protagonista com mulheres da própria família ou mulheres imprescindíveis em sua história, como professoras, babás, amigas, terapeutas. A segunda refere-se às narrativas que apresentam diálogo entre protagonistas leitoras ou escritoras com autoras de outras épocas, na tentativa de capturar uma linhagem, uma ancestralidade literária. Almeida (2009) conclui, a partir de suas leituras, que essa literatura genealógica de autoria feminina, geralmente, é narrada em primeira pessoa e nela predomina uma relação especular.

Como o romance em análise é de autoria feminina, narrado em primeira pessoa e apresenta outras afinidades com as observações da escritora gaúcha, avançaremos aqui algumas associações. Há, em *Maternidade*, o desejo de que a escrita represente uma defesa e que essa resistência perdure por muito tempo, uma vez que a ideia da escrita do livro, em praticamente todos os dilemas da protagonista, refuta a ideia de uma gestação, devido a perenidade da escrita. Há uma busca pelas linhagens, pela história, das mulheres anteriores à protagonista, especificamente sua mãe, não nomeada,

e avó materna, Magda. Ela atribui plena importância a essas mulheres e dedica o livro a elas acreditando que ele acabará com o sofrimento contumaz da mãe e, de certa forma, honraria a memória da avó, que viveu tempos difíceis nos campos de concentração.

A protagonista encara a sua linhagem como algo que não deve ser passado adiante, pois acredita que uma maldição fora lançada na vida dessas mulheres e, por consequência, ambas passaram a vida tentando solucionar os problemas causados pela maldição. Ao conhecer o episódio do estupro e assassinato de voluntárias para a cozinha, praticados pelos soldados nazistas, ela compreende que a vida da avó Magda construiu em si um pensamento sólido sobre sua ancestralidade. Acho que crescer sabendo dessa história fez com que eu encarasse o fim de linhagens com uma naturalidade estranha, como se achasse que a nossa linhagem deveria ter terminado lá, só que conseguiu escapar por pouco – como uma pessoa atingida por um tiro que consegue cambalear alguns passos para frente antes de cair morta. Foi sempre assim que me senti a respeito de minha vida: como os últimos passos trôpegos e ensanguentados de um corpo perfurado por uma bala. (HETI, 2019, p. 218) Percebe-se o estranhamento causado pela constatação e o desejo de que a morte não encerre a vida das mulheres de sua família.

O livro se sobressai ao filho (hipotético), durante essa reflexão, devido ao fato de que um filho morrerá um dia e todas as cópias de seu livro não poderão desaparecer. A identificação é fator presente na escrita da protagonista. Ela relembra que sua mãe trabalhou arduamente para legitimar a vida da avó. E ela trabalharia penosamente para justificar a vida de sua mãe. A relação genealógica se solidifica, coincidentemente, entre protagonista e mãe, pois, assim como a mãe não se dedicou a sua filha, ela também não o fará, ou seja, não terá um filho, e explicita “Nós direcionamos nosso amor para trás, para que a vida possa fazer sentido, para dar beleza e

significado à vida de nossas mães” (HETI, 2019, p. 219), confirma, desse modo, que a escrita genealógica retrata uma recuperação do conhecimento sobre o passado, os conflitos, as conquistas e as dúvidas de seus pares e que servirá de modelo a ser seguido.

Apesar de todas as dedicatórias e menções feitas pela protagonista a sua mãe, é notório que a relação mãe-filha não ocorreu de maneira harmoniosa. Ela relembra um vídeo que assistira com o pai e que a fez perceber como a mãe sentia repulsa por suas atitudes, mesmo sendo apenas uma criança e conta “Durante anos, esse vídeo me causou muita dor, ao ver o desprezo de minha mãe. Quando eu era mais jovem, assistindo-o, eu tinha tudo de que precisava para provar que ela não me amava” (HETI, 2019, p. 94). A profissão da mãe dificultava bastante o contato com o casal de filhos e, ser médica, era o que mais importava para ela. Por essa razão, os filhos sempre tiveram babás e ambos apreciavam o cuidado que recebiam dessas mulheres, que, independentemente de qualquer ponderação, era todo o sentimento que tinham acesso.

Ao final do romance, ela visita a mãe, já aposentada e divorciada, e passa alguns dias agradáveis em sua companhia. Em certa ocasião, diz que ama a mãe. Naturalmente, a mãe se assusta, pois reconhece que sempre negligenciou a filha, mas não se arrepende e assume que a criação dos filhos nunca foi a coisa mais importante de sua vida. Nota-se o tópico da separação, expressa pela literatura genealógica, pois, por mais que haja a necessidade de cessar o sofrimento da mãe, a protagonista se distancia da mulher que ela foi com indícios de amargura. Ciente de toda essa linhagem de dificuldades, de sobrevivência, de amores difíceis, a narradora declara metalinguisticamente: “A arte é a eternidade de trás para frente. Escrevemos arte para nossos ancestrais, mesmo que esses ancestrais sejam escolhidos, como escolhemos nossos pais e mães literários” (HETI, 2019, p. 133).

## Escrita como gestação – do livro e de si mesma

Julia Kristeva ressalta a melhora das condições para que mulheres se tornem mães no início do século XXI, destacando o aumento de creches e jardins-de-infância, sendo a maternidade, nesse contexto, compatível com a vida profissional. Salienta que a maioria das mulheres tem a maternidade por vocação, mas não descarta os impasses trazidos pela gestação, a dificuldade de a mãe manter-se a mulher de antes, com seus pensamentos, opiniões, sentimentos e formula A gravidez é uma psicose instituída, socializada, natural. A chegada da criança, em compensação, induz a mãe aos labirintos de uma experiência pouco comum: o amor por um outro. Não por si, nem por um ser idêntico, menos ainda por um outro com o qual “eu” faço uma fusão (paixão amorosa ou sexual). Mas lenta, difícil e deliciosa aprendizagem da atenção, da doçura, do esquecimento de si. Realizar essa trajetória sem masoquismo e sem aniquilação da personalidade afetiva, intelectual, profissional – essa parece ser a aposta de uma maternidade sem culpa. Ela se torna, no forte sentido do termo, uma criação. No momento, negligenciada. (KRISTEVA, 2002, p. 234)

A maternidade, com todos os seus afetos, amores, pesares e angústias, cede espaço para uma distinta percepção da palavra criação. A mulher sente que deve se afirmar na criação literária, expor o seu saber por meio da escrita, sendo assim, a maternidade se configura como criação literária. As mulheres precisam romper, expulsar o que há dentro delas, transbordar. Com isso, será possível perceber uma gestação de si mesma e de sua obra, ocupando o lugar predestinado socialmente a um filho.

Nesse sentido, Cixous determina que a linguagem feminina não apenas contém, ela eleva, torna possível, traz à realidade o que habitava somente seu íntimo, e esclarece ser Impossível de de-



finir uma prática feminina da escritura, uma impossibilidade que se manterá por não se poder nunca teorizar tal prática, fechá-la, codificá-la, o que não significa que ela não exista. Mas ela excederá sempre o discurso falocêntrico; ela tem e terá lugar fora dos territórios subordinados à dominação filosófico-teórica. (in: BRANDÃO, 2017, p. 140) Posto isso, é essencial que a mulher se arrisque em uma escrita nova, insurgente, pois, dessa forma, garantirá sustentação para a literatura de autoria feminina e estabelecerá a mudança necessária na história, firmada em dois polos inseparáveis. O primeiro, individual, se refere ao momento em que a mulher assumirá novamente o poder sobre seu próprio corpo, antes censurado, juntamente com a sua fala. É preciso que a mulher se aproprie de si, entenda seu corpo, poetize-o, diga-o, sinta-o com intensidade e ceda aos desejos dele, somente assim ela conseguirá transcender a sua escrita aos limites impostos anteriormente. O segundo corresponde à tomada da palavra, uma vez que há o controle sobre si e sobre seu corpo, chega o momento em que a mulher deixará suas marcas na língua, no discurso dominado pelo falocentrismo e perceberemos que seu corpo fala com exuberância, fervor, sobre os sentimentos, temas antes velados.

Hélène Cixous, ao discutir as questões que fundamentam a escrita feminina, propõe, em relação à escritora, que “Sempre persiste nela pelo menos um pouco do bom leite da mãe. Ela escreve com tinta branca” (in: BRANDÃO, 2017, p. 138). Essa passagem corrobora o desejo da protagonista de inserir no seu livro toda a sua energia e dedicação, bem como uma mãe amamenta seu filho com o leite materno, tornando-o saudável. Nesse sentido, para a protagonista, o livro representa a criação a qual recebe todo o cuidado de sua criadora.

Ao longo de todo o enredo, a protagonista do romance *Maternidade* promove reflexões em busca de uma decisão sobre a maternagem, discutindo as infinitas possibilidades de cada escolha. Ela aprecia muito sua vida de escritora e entende que, se tiver um filho, não terá um ambiente favorável para a escrita. Em uma conversa com a amiga Nicola, um pouco receosa, ela diz “[...] escrever é única coisa que faço. Não cozinho ou lavo roupa, não faço exercícios ou saio muito. Eu só sento na minha cama e escrevo.” (HETI, 2019, p. 146). Ao exteriorizar essa afirmação, ela se sente inferior, como uma criança que ainda não conhece a vida e suas dificuldades, mas aprecia esse fato, pois, caso contrário, não lhe sobraria tempo para escrever.

Regina Dalcastagnè (2007) confirma esse posicionamento a partir da análise feita sobre as protagonistas de autoria feminina, destacando que o desejo delas é a tranquilidade, o silêncio propício à escrita, a imersão em seus pensamentos mais intensos e a exteriorização deles no papel. Ainda nessa conversa com Nicola, a personagem principal é aconselhada a acompanhar pessoas que tem filhos para, assim, tomar sua decisão. Imediatamente, pensa que não deseja fazer isso nem por um segundo sequer. As outras amigas assumem posições diversas. Erica está grávida e declara que decidiram ter um filho para não se arrependerem mais tarde. Mairon tem um bebê de colo e deseja que todas as amigas se casem e tenham filhos. Marissa tem trinta e oito anos, é atriz, está em processo de divórcio. Decidiu que se divorciaria porque queria ter filhos, mas não com o marido. Escreveu para o homem por quem se apaixonou na juventude, porém, ele já estava casado com outra mulher. Libby descobriu que estava grávida e isso não trouxe felicidade, casou-se e, quando o bebê, nasceu sentiu-se 19 saciada como nunca. Teresa é uma amiga sensata, dá conselhos sábios

para a protagonista e, de forma alguma, suaviza a experiência da maternidade. Percebe-se, então, que as personagens mulheres do romance entendem perfeitamente as facetas da maternagem, sabem de todos os percalços da criação de um filho e também quão intenso é o sentimento de mãe.

A questão que envolve a protagonista é que o desejo dela é direcionar toda essa intensidade, essa ânsia, rumo à escrita, pois é o que a faz viver plenamente feliz. Escrever, para ela, é gerar, gestar. Rich relata, de forma inspiradora, como foi seu trabalho com a escrita em consonância com a experiência da maternidade e do casamento, trazendo detalhes de quando escrevia parte de seus poemas durante a sesta das crianças ou pela madrugada, após acordar para acalantar o bebê que chorava e revela “Continuei tentando escrever, meu segundo livro e primeiro filho nasceram no mesmo mês” (in: BRANDÃO, 2017, p. 75).

A metáfora livro=filho também ocorre em reflexões da protagonista de Maternidade. Ela compara o egoísmo e mesquinhez de quem gera filhos, disseminando-os pelo mundo, com seu sonho de alastrar suas páginas mundo afora e observa “Minha prima religiosa, que tem a minha idade, tem seis filhos. E eu tenho seis livros.” (HETI, 2019, p. 99). Este entendimento de que ao escrever um livro estaria gerando um filho faz com que ela analise a maternidade por outra ótica, traçando um paralelo entre a vida profissional, completamente submersa no mundo solitário e harmonioso da escrita e a vida de esposa e mãe, abarrotada de atividades domésticas e maternais. Logo, percebe que a criação literária lhe garantiria muito mais excitação que a criação de um filho, que o processo da escrita poderia exercer a função de uma gestação, seu livro seria o ápice do amor, assim como acontece com o sentimento das mães por seus filhos, e que a literatura compensaria sua decisão. É nítido

como ela corrobora com a afirmação anterior ao revelar “Tenho a sensação de que se eu abrir muito a minha boca, o bebê sairá dela, como algo que eu estava evitando dizer – e talvez eu escorregue e diga o indizível” (HETI, 2019, p. 55).

De forma análoga, ao constatar que, caso tivesse um filho com Miles, “essa criatura, que é metade eu, metade ele, será em parte uma defesa por escrito” (2019, p. 56), demonstra a superioridade da criação literária em detrimento da gestação de um filho.

### **Considerações finais**

A autoria feminina possibilita que a mulher se apodere das palavras e represente as reflexões que faz sobre si mesma e sobre o mundo por meio da criação literária. É necessário que elas escrevam e que, sobretudo, façam isso com todos os sentimentos que existem em seu interior. Por outro lado, a mulher é cultural e politicamente direcionada à maternidade, revelando a imposição da sociedade extremamente patriarcal que considera a procriação como sustentação de sua estrutura. Por consequência, o desejo sexual sentido por nós mulheres é negligenciado e transformado em desejo pela procriação. Essa educação perversa tem como objetivo tornar as mulheres subordinadas e satisfeitas com as atribuições maternas.

A protagonista de *Maternidade* apresenta questionamentos pertinentes em relação ao insistente imperativo social para que as mulheres reproduzam, para que sejam contrárias ao aborto e ocupem-se do trabalho de criar filhos “Há algo de ameaçador em uma mulher que não está ocupada com os filhos. Uma mulher assim provoca certa inquietação. O que ela vai fazer então? Que tipo de problemas ela vai arrumar?” (HETI, 2019, p. 44) Para uma sociedade machista, é interessante que as mulheres estejam bastante ocupadas com atividades maternas e domésticas e mantenham-se submissas à construção patriarcal que é moldada sempre da mesma

forma: repleta de parâmetros para quando as mulheres terão filhos e, sobretudo, contestando as que dizem não querer tê-los, um triste retrato do sistema patriarcal o qual devemos resistir. Percebemos que os fundamentos sobre reprodução foram baseados (e numa outra lógica poderíamos até dizer “justificados”) na forma como o órgão uterino era compreendido. Na Grécia antiga, acreditava-se que o útero possuía vontade própria e traria prejuízos à mulher que não lhe garantisse a função de procriar, configurando, de acordo com a tese da época, os transtornos que levavam à histeria.

Felizmente o tempo passou, a ciência nos trouxe mais conhecimento sobre o corpo feminino, e a protagonista do romance em análise pode apresentar uma postura de extrema consciência de seu corpo, mais especificamente no que se refere ao seu ciclo menstrual, obtendo vantagem das sensações próprias de cada momento e provando a superioridade da razão em detrimento de uma “biologia” que objetivava explicar para nós mesmas a nossa “desrazão”. Apesar de Julia Kristeva (2002) apontar para uma certa facilidade de procriação no século atual, a filósofa feminista apresenta outro sentido para a palavra criação, a criação como escrita literária.

A narradora de *Maternidade* deseja impulsionar todos os cuidados da criação de um filho à escrita de seu livro, ao seu papel de escritora. Regina Dalcastagnè (2007) fortalece essa concepção com a ideia de que as escritoras buscam um ambiente de tranquilidade e silêncio, que seria propício à escrita e que difere, drasticamente, de um ambiente com filhos. Lina Meruane (2018) enfatiza a situação de mães que sofrem com a difícil tarefa da criação dos filhos em uma sociedade capitalista que gera “filhos superestimulados, superprotegidos, mimados e malcriados, o surgimento de uma raça de filhos-estorvo, de filhos-irresponsáveis, de filhos-agressivos e birrentos, ou pior, de filhosabusadores e até espancadores, sobre-

tudo das mães” (2018, p. 157), o que ilustra um cenário oposto ao da criação literária e também a ocupação interminável de uma mãe responsável pela criação, digamos, “controle”, desses filhos.

Após difíceis reflexões sobre a maternidade, a personagem-narradora opta pela criação literária e por sentir o amor da escrita de seu livro e não da gestação de um filho. Dificuldades causadas por motivos políticos, culturais, familiares, biológicos e profissionais acompanharam essa tomada de decisão e pudemos perceber o quanto a maternidade é uma temática arraigada na cultura, ainda problemática e, acima de tudo, como ela é discursivizada como a plenitude do amor total e vista como uma renúncia consciente e aceita das demais atividades que possam preencher a vida de uma mulher.

As reflexões propiciadas pelo romance, por nossa vez, nos trouxeram reflexões sobre a escrita feminina. É que encontramos no romance *Maternidade* de Sheila Heti a manifestação de algo que podemos chamar pontualmente, nestas considerações finais, de uma “autoconsciência escritora”. Essa autoconsciência, no entanto, não está ligada a um sujeito pensante que acredita na transparência de si para si mesmo. Ela estaria antes orientada por uma incerteza a respeito da possibilidade de verdade e, ao mesmo tempo, por uma certeza acerca dos atravessamentos entre o acontecimento vivido e o histórico, entre o privado e o público, entre o pessoal e o político. Provavelmente estamos apenas repisando os passos das grandes críticas feministas que, assim como Annette Kolodny, observaram que “tudo passou a ser questionado: nossos cânones estabelecidos, nossos critérios estéticos, nossas estratégias interpretativas, nossos hábitos de leitura e, acima de tudo, nós mesmas como críticas e professoras” (in: BRANDÃO, 2017, p. 217). Como mulheres escritoras, mulheres gestadoras. A palavra ainda é resistência.

## Referências

ALMEIDA, Lélia. Linhagens e ancestralidade na literatura de autoria feminina. *Ângulo*, v. 117, p. 11-17, 2009.

CIXOUS, Hélène. O riso da medusa. In: BRANDÃO, Izabel; CAVALCANTI, Ildney; COSTA, Claudia de Lima; LIMA, Ana Celília Acioli (org.). *Tradições da cultura: Perspectivas críticas femininas (1970 – 2010)*. Florianópolis: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017. p. 129 a 155. 22

DALCASTAGNÈ, Regina. Imagens da mulher na narrativa brasileira. O Eixo e a Roda: Revista de Literatura Brasileira. [S.l.], v. 15, p. 127-135, dez. 2007. ISSN 2358-9787.

DALCASTAGNÈ, Regina. Vozes femininas na novíssima narrativa brasileira. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, v. 11, p. 19-26, jan./fev. 2001.

HETI, Sheila. *Maternidade*. Tradução: Julia Debasse. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

KRISTEVA, Julia. O tempo das mulheres. In: \_\_\_\_\_. *As novas doenças da alma*. Tradução: Joana Angélica D'Avila Melo. Rio de Janeiro: Rocco, 2002. p. 215 a 239.

KOLODNY, Annette. Dançando no campo minado: algumas observações sobre a teoria, a prática e a política de uma crítica literária feminista. In: BRANDÃO, Izabel; CAVALCANTI, Ildney; COSTA, Claudia de Lima; LIMA, Ana Celília Acioli (org.). *Tradições da cultura: Perspectivas críticas femininas (1970 – 2010)*. Florianópolis: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017. p. 216 a 256. MERUANE, Lina. *Contra os filhos: uma diatribe*. Tradução: Paloma Vidal. São Paulo: Todavia, 2018.

ORTNER, Sherry B. Está a mulher para o homem assim como a natureza para a cultura? In: BRANDÃO, Izabel; CAVALCANTI, Ildney; COSTA, Claudia de Lima; LIMA, Ana Celília Acioli (org.). *Tradições da cultura:*

Perspectivas críticas femininas (1970 – 2010). Florianópolis: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017. p. 91 a 123.

RICHIE, Adrienne. Quando da morte acordamos: a escrita como uma revisão. In: BRANDÃO, Izabel; CAVALCANTI, Ildney; COSTA, Claudia de Lima; LIMA, Ana Celília Acioli (org.). Tradições da cultura: Perspectivas críticas femininas (1970 – 2010). Florianópolis: EDUFAL; Editora da UFSC, 2017, p. 64 a 84.

STEVENS, Cristina Maria Teixeira. O corpo da mãe na literatura: uma ausência presente. In: \_\_\_\_\_; SWAIN, Tania Navarro (org.). A construção dos corpos: perspectivas feministas. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007. v. 1. p. 85-116.

STEVENS, Cristina Maria Teixeira. Resignificando a maternidade: psicanálise e literatura. Gênero: revista do núcleo transdisciplinar de estudos de gênero. Niterói, v. 5, n. 2, p. 65-79, 2005.

STIGGER, Veronica. O Útero do Mundo. São Paulo: Museu de Arte Moderna de São Paulo, 2016. Disponível em:<<http://mam.org.br/wp-content/uploads/2016/10/outerodomundo.pdf>>. Acesso em: 23, fev. 2020.

TELLES, Norma. Autor+a. In: Jobim, José Luís (org.). Palavras da Crítica: Tendências e Conceitos no Estudo da Literatura. Rio de Janeiro: Imago, 1992.



# Um mosaico de vozes: memória e (r)existência na narrativa de quatro escritoras contemporâneas<sup>1</sup>

Pilar Lago e Lousa

Unicamp/CAPES<sup>2</sup>

As diversas sociedades, ao longo da história, têm sido eficientes em controlar os corpos e subjetividades femininos por meio de discursos e práticas opressoras e violentas às mulheres o lugar do outro, em relação à uma masculinidade, sempre celebrada e detentora do poder: “O corpo feminino não foi simplesmente uma construção histórica (ou exclusivamente), mas filosófica, médica, pedagógica, psicológica, jurídica. Estes variados discursos articulam-se de uma maneira às vezes imperceptível”, mas com a finalidade de criar uma receita do “que é ser homem, o que é ser mulher (COLLING, 2014, p. 16; grifo da autora). Tais receitas estabelecem normas de conduta, padrões estéticos e comportamentais que têm sido violentamente impostos

- 
1. É preciso dizer que esse é um trabalho em curso. Com o nome de *Memória, substantivo feminino*, trata-se de uma pesquisa em desenvolvimento junto à Universidade Estadual de Campinas, dentro do Programa de Doutorado em Teoria e História Literária do Instituto de Estudos da Linguagem, sob a orientação da querida Profa. Dra. Suzi Frankl Sperber.
  2. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

pelas sociedades patriarcais, afetando a maneira como mulheres são representadas pela sociedade e pela literatura, revelando disputas no âmbito discursivo, social e literário.

Resgatar a memória delas, por meio de narrativas escritas por autoras contemporâneas, é ao mesmo tempo materializar a experiência dolorosa vivida, desconstruir práticas opressoras e possibilitar novas perspectivas. Ainda que mulheres não sejam todas iguais e, por consequência, as violências que as acometem também não, a elaboração do passado se torna chave para descortinar os segredos guardados que, se revelados, demonstram as batalhas travadas tanto nas esferas públicas quanto privadas e familiares. Guardiães dos relatos, suas vozes são uma ruptura ao silenciamento, preenchimento de lacunas e fendas deixadas pela tradição clivada na misoginia.

Na contramão da perversão historiográfica, cujo arquivamento arbitrário da história tradicional tem privilegiado grupos específicos enquanto apaga outros considerados inferiores convertendo a destruição da memória em fato histórico (NICHANIAN, 2009, p. 12), Yuderkys Miñoso questiona: "De que maneira é possível contribuir com a construção de uma contra memória que nos permita evidenciar os jogos de poder, as relações hierárquicas que ocultam e colaboram com a produção local de subalternidade no 'Sul global'" e com "o rompimento interno do 'sujeito colonial'?" (MIÑOSO, 2020, kl 1776; grifo da autora). Na América Latina, essas estruturas de poder violentas e arraigadas revelam uma ancestralidade predatória que nos chama ao posicionamento ao lado de minorias em direitos. Os silêncios dos arquivos tornam as heranças ancestrais traumáticas um dado posto em nossa sociedade, cujas consequências podem ser percebidas até os dias atuais com a validação de discursos de ódio e práticas violentas contra os corpos e subjetividades femininas, em especial a das mulheres negras.

A memória se configura como um *locus* de enunciação do sujeito e “todo dever de memória passa em primeiro lugar pela restituição dos nomes próprios. Apagar o nome de uma pessoa da memória é negar-lhe a existência, reencontrar o nome de uma vítima é retirá-la do esquecimento” (CANDAU, 2016, p. 68). Para dar corpo, matéria, voz e escuta, nomeio tanto as protagonistas quanto às autoras das obras aqui estudadas: Clarice e Maria Inês, do romance *Sinfonia em Branco*, de Adriana Lisboa; Ponciá, da obra *Ponciá Viçêncio*, de Conceição Evaristo; Ana e Clara, do livro *Duas Iguais*, de Cíntia Moscovich; e Alice, da obra *Quarenta Dias*, de Maria Valéria.

Segundo Kátia Bezerra, a voz modulada por mulheres pode ser percebida “a partir de um tenso diálogo com a memória oficial num jogo de escrita e reescrita que visa trazer uma polifonia tonal em desarmonia” (BEZERRA, 2007, p. 56), que é dissonante dos discursos considerados oficiais e hegemônicos. Entretanto, não se trata de uma voz uníssona, visto que a posição que determinada mulher ocupa na sociedade diz muito a respeito de como ela percebe e vive as experiências. Quando raça, classe e sexualidade se interseccionam às questões de gênero tais vozes se tornam ainda mais dissidentes.

Vislumbrar uma polifonia de dicções femininas é sinalizar para o respeito às diferenças e às múltiplas posturas transgressoras. Entre lembrar e esquecer, entre a lacuna e o transbordamento, entre a fratura e a recomposição, existem vidas, construções sociais, perspectivas. Em busca de um mosaico de vozes por meio da autoria de feminina, proponho pensar a condição feminina sob múltiplos olhares a partir da memória de mulheres.

## Clarice e Maria Inês e as sementes de cipreste no chão

Narrado em terceira pessoa, *Sinfonia em Branco* revela a memória como expressão do trauma para denunciar os impactos de experiências violentas vividas no reduto familiar e seus desdobramentos na vida das mulheres da família. A fictícia Jabuticabais, no interior do estado do Rio de Janeiro, é o palco do recorrente estupro incestuoso do pai, Afonso Olímpio, que avança como um predador sobre o corpo da menina mais velha. Ao longo da vida e da narrativa, cada uma delas encontra um jeito de lidar com o ocorrido e sobreviver: Clarice, que sofrera a violência, recorre à automutilação, ao silêncio e à confecção de esculturas; Maria Inês, a irmã mais nova que viu a cena e cuja infância fora roubada, trama em segredo sua vingança; e Otacília, a mãe omissa que tudo vê, mas se cala por falta de forças, desenvolve lupus como forma de processar a culpa. Todas elas vítimas das estruturas de poder misóginas que balizam a sociedade.

O tempo é apresentado ao leitor de maneira fragmentada. As fraturas narrativas, em que o presente é entrecortado por recordações, revela mulheres igualmente cindidas que buscam se recompor. Segundo Ricoeur, sob a perspectiva da psicanálise, “o trauma permanece mesmo quando inacessível, indisponível. No seu lugar surgem fenômenos de substituição, sintomas, que mascaram o retorno do recalçado de modos diverso, oferecidos à decifração” (RICOEUR, 2007, p. 452-453). Comumente, a brancura, a higienização e a ausência, delineadas por Adriana Lisboa desde o título, são metáforas para uma sinfonia de lacunas, escombros, silêncios ensurdecedores.

Ao tratar da expressão brutal do estupro sofrido por uma mulher em sua infância, Adriana Lisboa usa a metáfora das sementinhas de cipreste caindo no chão para marcar a cena da violência sexual. Os

elementos literários escolhidos pela autora não sensacionalizam o relato da agressão, mas dimensionam a angústia: a porta entreaberta; o corpo maculado; a beleza que se transforma em agressão; o sofrimento de Clarice; o olhar aturdido de Maria Inês; as sementinhas, que eram um presente para a irmã mais velha, caindo no chão. O estupro é a metamorfose do pai em monstro, animalizado por mandíbulas horrendas.

Numa crescente, somos apresentados ao momento crucial em que o ceio familiar, a infância e as relações desmoronaram. A cada momento em que a cena é narrada somos levados ao passado para montar o quebra-cabeça das fraturas vividas por essas mulheres: “um momento que apanha a infância pelo pescoço” e “esmaga seus pulmões delicados até que ela sufoque” (LISBOA, 2013, p. 78). A tragédia cliva a experiência da memória que corre risco de ser apagada. Se a palavra dita materializa a existência, o pescoço sufocado, os pulmões esmagados, o convulsionam para se manter operando. A literatura é o meio pelo qual não se pode apagar completamente as duas meninas, elas continuam a existir e a resistir da maneira que podem. Nós, leitores, quando colocados nessa mesma cena, somos convidados a ser testemunha, a ler a história, a acreditar na vítima.

Adriana Lisboa constrói a trama de maneira que se revela “a força vem da possibilidade de ‘dizer o indizível’. Não com as palavras tradicionais trazidas pelo cânone literário, mas através de outras artimanhas narrativas: o corpo e os silêncios” (LEAL, 2010, p. 86-87). A narrativa nos conduz pelos meandros do trauma, evidenciando que “as escritas do corpo surgem através de longa habituação através do armazenamento inconsciente e sob a pressão de violência. Elas compartilham a estabilidade de a inacessibilidade” (ASSMANN, 2011, p. 260). Afonso Olímpio violentou por uma questão de poder, Clarice silenciou pela ausência de poder, por

não ter como se defender. Ela foi educada para suportar tudo, ser inquebrável, mesmo em face de tamanha violência. Foi criada para ser “dócil recatada submissa educada polida discreta. Adorável” (LISBOA, 2013, p. 274). Tais adjetivos, repetidos a exaustão, dão a tonalidade angustiante de uma existência feminina criada para não reclamar, mas que desmorona, destrói-se por dentro em função da adequação imposta.

Na obra, o controle sobre os corpos das personagens femininas, se dá, na maioria das vezes, pela perspectiva do poder, pois, segundo a tradição patriarcal, o corpo feminino “pede disciplina e treinamento cuidadosos e, como objeto passivo, requer conquista e ocupação” (GROSZ, 2000, p. 57). Fica evidente a apropriação dos corpos, a recusa da humanidade, a imposição da culpa, da vergonha, a fim de subjugar essas mulheres. A violência operada pelo pai dilacera Clarice, destrói a infância de Maria Inês e frustra por completo Otacília, esvaziando de maneira quase irreconciliável a subjetividade das mulheres que o cercam e escondendo os segredos de família que protegem a autoridade do pátrio poder. Afonso Olímpio é a simbolização do patriarcado: castrador, regulatório, coercitivo. É ao discurso patriarcal que Adriana Lisboa dirige suas críticas, denunciando as tantas violências de gênero e psicológicas. O corpo físico, simbólico e textual, dilacerado e cindido, (r)existe por meio da escrita e alerta outras mulheres para que a violência não seja naturalizada e celebrada.

*Sinfonia em Branco* é uma história de amor entre mulheres, entre irmãs que traçam suas trajetórias para sobreviver aos abusos operados por seu pai e à vida marcada pela dor. O passado, recuperado, mas não reconciliado, revela fraturas numa sinfonia de partitura branca, chapada, que ao ser desvelado pelos véus narrativos deflagra tonalidades ora dolorosas, ora esperançosas de

subverter a violência. Uma sinfonia que se transforma em afeto compartilhado, em necessidade de dizer o indizível para que não seja naturalizado e não se repita.

### **Clara e Ana: O amor exige reparação**

No prólogo de *Duas Iguais*, a narradora nos alerta: “cada história que posso contar guarda em si outra história, inenarrável” (MOSCOVICH, 2004, p. 11). Cíntia Moscovich opera, por meio da narrativa, uma profunda crítica às estruturas patriarcais de nossa sociedade, questiona a heterossexualidade compulsória, o amor romântico e a sexualidade que não pode ser vivida em sua completude ao contar a história do amor homoafetivo entre Clara e Ana. O romance visibiliza as demandas de mulheres lésbicas e bissexuais e denuncia as práticas homofóbicas que têm imposto à essas mulheres inúmeras violências físicas e simbólicas.

Segundo Virgínia Maria Vasconcelos Leal, o enredamento da memória coletiva e individual neste romance está ligado à necessidade de expressão, ao resgate e ao autoconhecimento (LEAL, 2010, p. 77). Clara busca, pela reelaboração do passado, fazer jus à vida de sua amada, Ana, na medida em que vai percebendo que a empatia, a alteridade e o afeto as tornam iguais na necessidade de realização dos seus desejos, ainda que encarem sua sexualidade de maneira diferente. Ana mostra para a amada, como num jogo de espelho, já que elas são tão parecidas, por isso o título *Duas iguais*, tudo o que Clara leva toda uma jornada dolorosa para compreender: é possível amar e ser quem se é apesar das injúrias, é possível tomar para si as rédeas da própria vida e ser sujeito de suas ações. E já que não é possível recuperar o corpo da amada depois da morte, a literatura vira ferramenta de resgate e tentativa de materialização mesmo em face da ausência.

É “através de múltiplas estratégias de disciplinamento” que “aprendemos a vergonha e a culpa; experimentamos a censura e o controle. Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política” (LOURO, 2019, p. 27). A protagonista está constantemente se culpando pelos sentimentos que nutre pela melhor amiga, revelando uma experiência fragmentada do eu, que busca desesperadamente preencher as fraturas e lacunas deixadas pela homofobia e pelo controle coercitivo de sua sexualidade.

Estilhaçada pela religião e pelas normas de conduta da cultura em que está inserida, em uma crítica à comunidade judaica, Clara flana entre o prazer do gozo e o medo do pecado, oprimida pela falta de conhecimento de seu próprio corpo, considerado abjeto por ser uma mulher bissexual, uma mulher que ama outras mulheres. A família, despedaçada pela ausência de diálogo e os inúmeros silêncios, se torna espaço de desenhaixe e impossibilidades.

O amor ganha os contornos da disciplinarização do desejo, da memória, revelada pela experiência do trauma das injúrias, da separação, da violência de gênero e da perda pela morte: “agora se esvaziam os sentidos, não te reconheces em nada, as palavras não se parecem com seus próprios sons, tampouco se assemelham às coisas que dão nome. O nome das coisas te falta, Ana, e justo na hora em que todos os nomes terias a dizer (MOSCOVICH, 2004, p. 242)”. Os fragmentos de memória não mais podem resgatar o corpo de Ana, apenas narrar a impossibilidade do afeto em vida, fazer jus a um sentimento que jamais pode concretizar o relacionamento entre mulheres tão próximas e tão distantes. Revelando assim que o amor “exige expressão”, o amor exige reparação, exige a necessidade de ser vivido, ainda que pelo resgate do passado.



## Ponciá entre a lembrança e o esquecimento

Em *Ponciá Vicêncio*, a memória cultural existe “não apenas em termos de armazenamento de dados em arquivos, mas de tudo aquilo que escapa ao registro oficial, como o residual, o que foi obliterado ou o que se tentou apagar” (2014, p. 16) e que está “contida nos vestígios, no que foi reprimido” (BERND, 2014, p. 17), revelando a ancestralidade de uma coletividade negra em diáspora e denunciando violências vividas por mulheres pretas para trazer as questões de gênero ao centro do debate. Além das tensões entre lembrança e esquecimento, o livro denuncia as práticas racistas e suas brutalidades como heranças da colonização predatória, ao mesmo tempo em que revela os legados de lutas e resistências carregados pela protagonista, enquanto representante dos seus.

Yuderkys Miñoso, ao pensar a mulher dentro do contexto latino-americano, afirma que existe uma “violência simbólica e material sobre aquelas cujos corpos estão marcados por processos de racialização e contínua exploração”, a qual tantos estudiosos decoloniais chamam de “a outra da outra” (MIÑOSO, 2020, posição 1782). Narrando a partir da *escrivivência* (EVARISTO, 2005), em que ficção e experiências vividas se misturam para dar conta da condição feminina negra e diaspórica, Ponciá Vicêncio revela que a mulher negra se encontra nessa posição social complexa, pois racismo, misoginia e classismo se misturam para deflagrar disputas que são culturais, sociais e discursivas.

Ponciá sai de sua terra natal, a Vila Vicêncio, comunidade quilombola, e parte para a cidade grande em busca da realização de sonhos, mas vê, ao longo de sua vida, todos seus desejos serem minados pelas violências de gênero e racistas. Não se trata apenas de de uma história de migração, e da busca de encontrar um lu-

gar no mundo, mas também de uma consciência da memória, dos rastros e restos de histórias até então silenciadas e apagadas pelas culturas hegemônicas.

Entre cartografias, lembranças e afetos, acompanhamos a história da família que nos faz compreender quem é Ponciá: o avô, que matara a esposa em um acesso de loucura; o pai, morto na lida da roça depois de tanto trabalhar; a mãe, que vive as consequências das perdas e das andanças dos filhos; o irmão Luandi, que também vai pra cidade tentar se encaixar em padrões que não lhe contemplam; e a própria Ponciá, cuja história, atravessada por fraturas, resgates, silêncios e ausências, costura as tensões entre pertencimento, violência e gênero. A elaboração do passado se dá por meio de *flashbacks* e nos apresenta a protagonista como uma mulher marcada pela violência, por fendas que deixam escapar pelo caminho filhos, família, partes de sua subjetividade, e também a memória. Conceição Evaristo recolhe esses pedaços perdidos, coze uma colcha de retalhos e entrega ao leitor a possibilidade de resgatar esse todo por meio de um mergulho intenso. Da genealogia à experiência quilombola e diaspórica, Ponciá traz a memória que rende tributo aos antepassados, aos rituais, às inscrições e reminiscências passadas de geração em geração até chegar a ela.

Entre os muitos percursos investigativos que podem ser feitos estão: o reconhecimento dos orixás como inscrição de resistência e celebração da memória cultural negra e constantemente apagada; o trabalho do barro como resgate da ancestralidade; os questionamentos identitários como forma de criticar o despertencimento imposto experimentado pelo sujeito diaspórico; o esquecimento de Ponciá como recusa à realidade violenta em que vive, escolhendo viver no passado como forma de resistência.

Os orixás são a corporificação de uma sabedoria que rechaça os conhecimentos e preceitos de uma religiosidade hegemônica e patriarcal. Eles exemplificam, de maneira muito consistente, o que se denomina como encruzilhada cultural, identitária, pois “a noção de encruzilhada, utilizada como operador conceitual”, oferece aos estudos literários e culturais, de “a possibilidade de interpretação do trânsito sistêmico e epistêmico que emergem dos processos inter e transculturais, nos quais se confrontam e se entrecruzam” (MARTINS, 2003, p. 69) os saberes e os dizeres de povos africanos e afrodescendentes em diáspora. Ponciá é receptáculo de memória e sua existência rasura o eurocentrismo canônico, por isso não apenas resgata as suas origens, como também atualiza e relê as tradições.

A protagonista se vê em constante exílio geográfico e cultural. Sua história é marcada por dialéticas: a personagem busca encontrar-se no mundo, mas está constantemente desencaixada; vive uma vida de violências no presente, mas é no passado que sua identidade é acolhida; Ponciá pertence aos seus, mas não se reconhece na forma como é nomeada. A ausência de pertencimento e o desconforto com o próprio nome acompanharão a vida toda a mulher: “quando aprendeu a ler e a escrever, foi pior ainda, ao descobrir o acento agudo” do nome a protagonista sentiu como “se estivesse lançando sobre si mesma uma lâmina afiada a torturar-lhe o corpo” (EVARISTO, 2003, p. 27). A palavra cindida, ferida, afiada como lâmina cortando o corpo do romance como uma navalha nos apresenta as violências sofridas por Ponciá. O corpo expropriado como a terra, o nome exilado como a personagem, a raça constantemente subalternizada; o gênero violentado. Tais abusos se revelam ainda na relação com o marido e, olhando no fundo dos olhos do homem, pede que ele lhe chame de nada (EVARISTO, 2003, p. 17). Ser inominada é ser vazia, sentir-se ninguém, ser nada. E é por conta das ausências que Ponciá buscará

reescrever a sua história, procurará os nomes que poderiam dar pistas de sua identidade, revelando ciclos entre costurar, desfazer e recosturar sua existência, para que os fios das lembranças tecam sua rede genealógica.

A memória familiar se relaciona com a “reminiscência comum e a repetição de certos rituais”, além da “conservação coletiva de saberes, referenciais, de recordações familiares e de emblemas”, e também da “responsabilidade pela transmissão das heranças materiais e imateriais”, como “dimensões essenciais do sentimento de pertencimento e dos laços familiares” (CANDAUI, 2016, p. 140). Por isso, Ponciá molda junto com a mãe esculturas de barro, resgata em si as práticas do avô: a loucura, o esquecimento, os trejeitos, a marca, corporal e subjetiva, que se inscrevem em sua personalidade como um dado ancestral de existência. Os orixás, o trabalho com o barro, os resgates memorialísticos evidenciam, em Conceição Evaristo, uma engenhosidade artística própria e oriunda de “diásporas oceânicas e territoriais dos negros” (MARTINS, 2003, p. 77), que ressignificam no Brasil uma série de sabedorias oriundas do continente africano. São ao mesmo tempo metáfora e símbolo, linguagem e alteridade de saberes outro.

O que se demonstra é uma perspectiva outra para a resistência de Ponciá, “a partir da compreensão da realidade experiencializada pela população negra” que traz “a dor, a falta e a violência pro âmaggo da fruição” (SANTOS, 2018, p. 35). Sustento que o esquecimento é um refúgio para a protagonista, pois para suportar é preciso se desprender do presente e se ausentar no passado: “no princípio, quando o vazio ameaçava encher a sua pessoa, ela ficava possuída de medo. Agora gostava da ausência, na qual ela se abrigava, desconhecendo-se, tornando-se alheia do seu próprio eu” (EVARISTO, 2003, p. 44). O buraco no qual ela se vê confundia borra os limites

do tempo, é uma espécie de continuidade em que a subjetividade esgarça a relação consigo e com o mundo. Ponciá, a menina inominada, é a mulher que luta para não perder as suas memórias.

Ainda que o modelo de corpo feminino imposto pelas estruturas dominantes seja disciplinarizado, controlado, comedido e impessoal, por isso a passividade e a obediência são tão celebradas, ao se calar diante do marido e da violência impetrada por ele, ao recusar o diálogo e a estar afetivamente ali, Ponciá provoca e despreza tanto ele quanto os modelos imposto. O corpo de Ponciá, mesmo em silêncio, fala e perfura os discursos violentos: esquecer o presente é dar conta de existir. Se por um lado os gestos e marcas físicas de Vô Vicêncio são heranças deixadas para a neta, esse legado não se verifica apenas na superficialidade do corpo e não trata somente de loucura. Tornar-se alheia no presente para resgatar o eu pretérito é rechaçar a noção de corpo-objeto expropriado da terra, despertencido e que é violentado pelo marido constantemente. O esquecimento e a loucura são atos de sobrevivência frente ao mundo que maltrata mulheres negras. Esse é o grande legado de Vô Vicêncio: ensinar a menina a persistir, a resistir à sociedade racista e misógina, mesmo quando parece ser impossível.

### **Alice cai sozinha na toca do coelho**

Em *Quarenta dias*, Maria Valéria Rezende nos apresenta Alice, uma professora aposentada que leva uma vida estável na Paraíba. Sua rotina muda completamente quando a filha, Norinha, manipula tudo à sua volta para que a mãe se mude com ela para Porto Alegre. Norinha arma uma narrativa de dependência e violência, em que Alice se torna peça fundamental para o plano dela e do marido terem um filho. Ignorando completamente os desejos da mãe, Aldenora reduz Alice ao papel de avó e a arrasta para uma cidade desconhecida, cujos laços de afeto não existem. Passados

poucos dias da chegada traumática, Alice descobre que a filha e o genro haviam mudado de planos e estão de partida para o uma temporada de, no mínimo, seis meses no exterior. Desesperada por mais uma vez ter sido colocada de lado em sua autonomia enquanto sujeito, e a partir de uma ligação que coloca em curso o desaparecimento do filho de uma distante conhecida, Cícero Araújo, Alice parte em busca de uma jornada de quarenta dias pelas ruas e periferias da cidade de Porto Alegre.

Com a desculpa de procurar o filho de outra mulher, cujos rastros e informações são mínimos, o que se dá, na realidade, é uma busca da protagonista por autoconhecimento, por descobrir seu lugar no mundo e o período de quarenta dias se transforma em uma quarentena: “quarenta dias no deserto, quarenta anos. Só agora sei exatamente quanto tempo durou essa maluquice” (REZENDE, 2014, p. 18). Ao converter dias em anos, Alice redimensiona, enquanto narradora-personagem, o tempo para deflagrar a intensa aprendizagem que viveu, mas também a nova vida que se principiou. Depois de quarenta dias que foram quarenta anos vagando no deserto, ela lapidou, com suas próprias mãos e pernas, uma nova trajetória. Ela, Alice, uma mulher madura, aposentada, que ousou tomar posse de sua existência, à revelia da sociedade, atende ao pedido de socorro da mãe chamada Socorro que busca encontrar seu filho. E ao mesmo tempo em que acolhe à demanda da conhecida distante se vincula a ela e atende ao seu próprio pedido de ajuda, individual, intrasferível, por liberdade e ação. O “eu” se transforma em “nós”, assim como acontece nos outros romances deste estudo, para deflagrar que a memória de mulheres parece estar sempre atrelada à ideia de reconhecimento da e na dor da outra, como se uma colcha de retalhos fosse cosida, remendando histórias aparentemente comuns, mas que dão corpo e escuta à representação de mulheres.

Se a “escrita não é só *medium* de eternização, ela é também suporte da memória” (ASSMANN, 2011, p. 199), *Quarenta Dias* nos apresenta à escrita de Alice, que narra em primeira pessoa e grafa a palavra enquanto luta contra o esquecimento para recriar a própria existência: “preciso escrever para não sufocar, agora, assim mesmo, escrevendo à mão, sentada à mesa da cozinha, cercada de pedaços de papel amassado, até sujo, que ajuntei pelas ruas para fazer anotações atrás” (REZENDE, 2014, p. 17). Alice escreve por uma profunda necessidade de dizer e a enunciação do discurso enquanto sujeito sublinha o desejo de não se deixar sufocar, de modular suas próprias percepções da realidade para que a memória não perigueser apagada. Escrevendo à mão e tendo auxílio dos papéis recolhidos nas ruas, Alice renuncia à condição de objeto imposta por Norinha e rechaça a passividade.

O suporte pelo qual se dá a luta contra o apagamento e esquecimento oriundos das falhas da elaboração memorialística é o relato das experiências vividas em um caderno de 300 páginas que merece especial atenção. Com uma boneca *barbie* encrustada na capa, o objeto é metáfora para uma série de confrontos que se estabelecem: entre a juventude e a velhice, entre o encontro e o abandono, entre a violência e a alteridade, entre centro e periferia, entre a lembrança e o esquecimento, além de deflagrar as lutas geracionais decorrentes das relações entre mãe e filha.

Naoni Wolf deixa clara sua crítica ao postulado da beleza enquanto ferramenta de controle dos corpos e subjetividades femininos ao afirmar que “o mito da beleza não tem absolutamente nada a ver com a mulheres. Ele gira em torno das instituições masculinas e do poder institucional dos homens” (2018, p. 31), uma vez que eles têm uma posição de destaque tanto no campo literário quanto nas disputas de poder e são vistos enquanto sujeitos universais,

é a partir deles que os discursos são produzidos e legitimados. Tornar-se velha, para a mulher, tem um peso diferente, faz parte de um conjunto de concepções estéticas e sociais que passam a vê-la não apenas como um objeto, mas como um objeto obsoleto, descharacterizado, desacreditado, posto que é a juventude, segundo as normas reducionistas, que lhe confere beleza e importância diante do mundo, dos outros e consigo mesma.

Uma vez que Alice não pode mais ser lida socialmente como um objeto erótico, um receptáculo de mão de obra produtiva para a força de trabalho, como pontua Silvia Federici (2017) sobre a apropriação dos corpos das mulheres pelo capitalismo, parece evidente afirmar que, para a sociedade ela só poderia assumir um segundo papel: o lugar do serviço à mulher mais jovem. Pensando em uma *ideologia da velhice*, postulada por Eneida Haddad (2017), que atende à uma lógica de produção capitalista que anula o velho da seara produtiva, renega sua bagagem e história e o coloca num lugar de passividade, é preciso estar atento às representações dessa fase da vida que não tratam da temática de forma caricatural. *Quarenta Dias* revela, deflagra resistência à esse tipo de subalternização e faz críticas ao evidenciar que, segundo as estruturas de poder, é como coadjuvante dentro de sua própria vida que é dada à mulher madura a obrigação de servir, com seus conhecimentos, às novas gerações e voltar a ser útil. Ter um neto e cuidar dele é a única resposta possível que a sociedade patriarcal-capitalista encontra para alguém que já não tem mais serventia

*Quarenta dias* denuncia as estruturas de classe e as patriarcais, assim como a invisibilidade daqueles que vivem nas camadas mais diminutas da sociedade, ao evidenciar a história dos que partiram sem deixar rastro no mundo e de como suas decisões afetam os que estão à sua volta aguardando por notícias. Além disso, ao pro-



blematizar os mitos da beleza que exigem das mulheres uma eterna juventude, tensionar a maternidade compulsória e as relações entre mães e filhas, Maria Valéria Rezende desconstrói uma série de tabus a respeito da velhice, da produtividade feminina e do amor incondicional.

Alice cai sozinha na toca do coelho, mas só se reergue pelas mãos de outras mulheres que, assim como ela, são forçadas a se sentirem em falta. Na obra, a memória encontra essa mulher em processo de gestação, que precisa cumprir a quarentena a que está reservado seu corpo para renascer, recriar a sua própria história. O insuportável peso de seu passado ganha novos contornos na medida em que ela agrega o passado de outras mulheres e lhes dá voz em suas buscas. Alice precisa encontrar novas formas de habitar tanto seu corpo quanto o mundo.

### **Um mosaico de vozes que precisam ser ouvidas**

A memória é combustível para a existência da própria contação de histórias, é matéria prima dos estudos literários: desde que os homens e mulheres se reuniram em volta das fogueiras para transmitir os seus feitos, cravando a importância da tradição oral, até chegarmos à linguagem escrita, à conservação do conhecimento e à importância dos múltiplos olhares a respeito de determinado acontecimento. Para Katia Bezerra, “o ato de contar histórias tem o poder de mobilizar as pessoas em torno de um objetivo comum”, revelando relações entre “cultura e poder” (BEZERRA, 2007, p. 55). Romper com os discursos hegemônicos em torno da representação feminina e da memória de mulheres é escolher também um posicionamento político em prol de demandas urgentes do nosso tempo, principalmente no país que vivemos, em que o atentado às minorias tem sido prática recorrente balizada na misoginia, na homofobia e no racismo.

Ao percorrer e analisar as narrativas que compõem o recorte deste trabalho, o que propusemos foi vislumbrar um mosaico de vozes femininas, cujas demandas e discursos são plurais. É preciso reelaborar o passado e confrontar o trauma para compreender o presente e entender de que maneira as mulheres são afetadas tanto pela lembrança quanto pelo esquecimento. Assim, cada autora, à sua maneira, visibiliza questões importantes: Adriana Lisboa e as mulheres marcadas pela experiência brutal da violência sexual; Cíntia Moscovich e as demandas que permeiam a homoafetividade feminina, entraves, injúrias e rupturas de barreiras que enfrentam essas mulheres; Conceição Evaristo e as reminiscências, saberes, subjetividades e problemáticas encontradas por mulheres negras; e Maria Valéria Rezende, que critica o mito da beleza e traz para o centro da narrativa os desejos e saberes de mulheres mais velhas.

Por fim, provooco com as seguintes: É possível pensar na memória de mulheres, reais e ficcionais, dissociadas das questões de gênero? Ou as violências e interdições que nos atravessam são importantes dados para compreendermos as reelaborações do passado e instrumentos imprescindíveis para repensar o presente? As sombras das lembranças, as ruínas, os rastros e reminiscências, as fraturas e as fendas que ora resgatamos são um esboço, talvez, uma tentativa de elaborar o passado para entender o presente e delinear novas possibilidades de futuro, mas que não se esgota em si mesma, não quer fechar em definitivo as questões apresentadas. Lembrar para que a barbárie não se repita, lembrar para celebrar as conquistas, lembrar para, de alguma forma, tecer novas teias e iniciar novos ciclos: reparar, recosturar, recordar, reter. E não deixar esquecer, a contrapelo e em detrimento dos silêncios dos arquivos, outras possibilidades de narrar histórias pela perspectiva das mulheres.

## Referências

- ASSMANN, Aleida. *Espaços de recordação: formas de transformações da memória cultural*. Campinas: Editora da Unicamp, 2011.
- BERND, Zilá. Romance memorial (ou familiar) e memória cultural; a necessidade de transmitir em *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves. *Organon*, v. 29, n. 57, p. 16-27, 2014.
- BEZERRA, Kátia da Costa. *Vozes em dissonância: Mulheres, Memória e nação*. Florianópolis: Editora Mulheres, 2007.
- CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2016.
- COLLING, Ana Maria. *Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história*. Dourados: Ed. UFGD, 2014.
- EVARISTO, Conceição. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane. João Pessoa: Ideia, 2005, p. 201-212.
- EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2003.
- FEDERICI, Silvia. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Elefante, 2017.
- GROSZ, Elizabeth. Corpos Reconfigurados. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 14, p. 45-86. 2000.
- HADDAD, Eneida Gonçalves de Macedo. *A ideologia da velhice*. São Paulo: Cortez Editora, 2017. Edição do Kindle.
- LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos. O gênero em construção nos romances de cinco escritoras brasileiras contemporâneas. In: DALCAS-TAGNÈ, Regina & LEAL, Virgínia Maria Vasconcelos. *Deslocamentos de gênero na narrativa brasileira contemporânea*. São Paulo: Editora Horizonte, 2010. p. 65-96.

LISBOA, Adriana. *Sinfonia em branco*. 2. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. \_\_\_\_\_ (org.). In: *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

MARTINS, Leda. Performances da *oralitura*: corpo, lugar da memória. *Letras*, Santa Maria, n. 26, p. 63-81, jun. 2003.

MOSCOVICH, Cíntia. *Dois Iguais*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

NICHANIAN, Marc. *The historiographic perversion*. New York: Columbia University Press, 2009.

REZENDE, Maria Valéria. *Quarenta dias*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história, o esquecimento*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

SANTOS, Mirian Cristina dos. *Intelectuais negras*: prosa negro-brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

WOLF, Naomi. *O mito da beleza*: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

# **Mulheres empilhadas: feminismos e linguagem**

Tarsilla Couto de Brito

(D/PPGLL/UFG)

Fernanda Silva Braga

(Mestranda/PPGLL/UFG)

O romance *Mulheres Empilhadas* causa desconforto já pelo título: a autora, em uma entrevista concedida ao programa “Sempre um papo” no dia 07 de novembro de 2019, quando do lançamento do livro, afirmou tratar-se da síntese da sensação por ela experimentada diante dos resultados da pesquisa sobre a violência contra as mulheres para a produção do texto, encomendado pela Editora Leya.

A arte da capa também não incomoda menos: reconstrói as imagens das figuras mitológicas de Vênus de Botticelli (1482-1485) e de Oshun, de Harmonia Rosales (2017), justapondo-as como em um mosaico. Essa escolha não é aleatória, já que Patrícia Melo (2019) explora na narrativa o despedaçamento do corpo feminino em diferentes situações. Pilhas de corpos, pedaços de corpos elaborados esteticamente para fazer produzir estranhamento sobre aquilo com o que nos acostumamos.

As informações disponibilizadas na primeira orelha do livro adverte-nos sobre o caráter ficcional da narrativa, assinalando, entretanto, a verossimilhança relativa à construção das personagens,

que "*existem de fato*". Essa advertência salienta a (re)construção de uma realidade que não se limita à imanência do enredo e reforça o tom de denúncia presente na narrativa, rompendo com os pressupostos modernos da separação entre arte e realidade.

A autora produz, estruturalmente, para seu romance, uma imbricada teia de narrativas que se relacionam tendo como fio condutor as inúmeras hostilidades às quais são submetidas as personagens femininas – fictícias ou não. Assim temos três eixos identificáveis pela forma de numeração:

O índice numérico (de 1 a 11) compõe-se de pequenas notas não ficcionais, descritivas da violência sofrida por pessoas reais;

O índice alfabético (de A a Z) retrata a história da personagem principal, uma advogada paulista, que, além de viver uma relação abusiva com o namorado, descobre que também sua mãe foi assassinada pelo pai; para complexificar o enredo, esta advogada viaja a cidade Cruzeiro do Sul (AC) para cuidar de casos de feminicídio, entre eles, o mais importante narrativamente, o da indígena Txupira Kuratawa;

O índice de alfabeto grego (de alfa a etá) marca os encontros da advogada, protagonista, com um grupo de guerreiras amazônicas. Elaboram-se nesses intervalos os relatos oníricos da protagonista, aparentemente resultantes de sua experiência de contato com mulheres indígenas durante o ritual xamânico do Santo Daime. A alusão ao mito indígena das Icamiabas, guerreiras mitológicas da região amazônica que se unem à personagem tem como função reivindicar, ou quem sabe sonhar, com a punição e a vingança dos violadores, agressores e matadores de mulheres.

O presente texto tem como foco de análise o índice de A a Z, sem deixar de mencionar passagens importantes dos outros índices, posto que nosso objetivo é discutir as diferentes formas de apresentação e problematização estética da violência contra a mu-

lher em suas diferentes incidências, incluindo aí a discussão sobre a participação do Estado e outros conceitos pertinentes a um feminismo que pensa plural e coletivamente seus desafios.

## A linguagem da raiva

Em *Mulheres empilhadas*, a protagonista procura, no desenrolar da trama, reconstruir-se através da superação da perda de sua mãe, tomando consciência, aos poucos, de sua própria história de violência doméstica – a mãe foi assassinada pelo pai, essa filha é a única testemunha do crime, mas não se lembra de nada. Essa personagem de Patrícia Melo, ao levar o primeiro tapa do namorado Amir, desperta daquilo que Adrienne Rich chamou em seu texto “Quando da morte acordamos” (in: BRANDÃO, 2017) de sonambulismo:

Muito da pessoa estapeada morre no tabefe. Em termos psíquicos. Todavia, em mim, aquele tapa criou uma espécie de efeito dominó ao contrário, ele levantou uma peça que estava caída, uma peça interior, morta, uma peça que, alçando-se, alavancou outra, e assim sucessivamente, até chegar à última, a mais caída de todas, quase já enterrada, chamada “mãe”. [...] Aquele tapa iniciou uma nova fase na nossa relação. Foi como se rompesse o dique que represava a violenta saudade que eu sentia da minha mãe. O tapa, de certa forma, nos reconectou. “Somos feitas da mesma matéria” foi o ensinamento daquela bofetada. [...] Nesse sentido, aquele tapa surtiu uma espécie de renascimento dos meus mortos. Todos os que dormiam dentro de mim acordaram com fome. (MELO, 2019, p. 23)

Assim é que ela aceita o trabalho de acompanhar cento e oitenta processos de feminicídio na cidade de Cruzeiro do Sul no Acre. Dessa maneira, em vez de se refugiar no ambiente inseguro da domesticidade, ela se desloca geográfica-culturalmente para, na distância, conhecer outras facetas da violência contra a mulher, geralmente tratada como violência doméstica.

A atitude feminista, assumida pela narradora no desenrolar da trama, promoverá debates importantes acerca da experiência feminina do corpo, da sexualidade e do desejo da mulher ocidental. Mas os problemas enfrentados, em especial, o caso do feminicídio da menina Txupira, traz outras questões de que o feminismo eurocêntrico ainda tem dificuldades de entender. Essa mulher não tem nome (sublinhando assim o apagamento da sua identidade dentro das estatísticas de violência), é uma mulher branca, advogada paulistana que vê, então, nessa viagem de trabalho ao Acre a possibilidade de fuga de seu agressor, um sedutor e bem sucedido advogado que frequenta os mais badalados eventos sociais do meio em que transitam. No entanto, o encontro com as mulheres da comunidade indígena de Txupira revela sua visão limitada de feminismo.

A personagem tem ciência do número de casos de feminicídio que irá encontrar no Acre – e aqui cabe a pergunta: porque o Acre? Trata-se de uma imagem consagrada do atraso? São Paulo não padece do mesmo mal? Pois o que se nos apresenta em termos de enredo é a imersão em um revoltante universo da impunidade, que assolaria mulheres também “atrasadas” – vítimas tanto de um “primitivismo” essencial ou inerente ao Acre, quanto da misoginia e da violência estrutural. Nessa perspectiva, o protagonismo ocorre em função da visibilidade que se dá à condição de uma mulher sofrida, marcada pela violência contra mulheres, mas “empoderada”, enfrentando o feminicídio de uma perspectiva política e individual, sem levar em consideração a quantidade de respostas para a pergunta “o que é uma mulher?” envolvidas. Parece-nos, assim, que a autora procura elaborar no enredo respostas ou mesmo questionamentos referentes aos problemas comuns às mulheres, como sobrevivência, sexo, vida e morte. Comuns, mas seriam vividas e sofridas de forma semelhante?



Todas essas temáticas são tratadas no romance (dentro dos capítulos pertencentes ao índice de A a Z), seguindo a tradição da estética realista consolidada no cânone ocidental. Narração em primeira pessoa, descrição econômica de ambientes, diálogos significativos, reprodução da oralidade das conversas informais, incluindo xingamentos, expressões do baixo-corporal, e comentários, muitos comentários de uma narradora-personagem sem nome que expressa por discurso indireto livre seus processos de conscientização dos fatos vividos.

Uma das questões mais atuais do feminismo que pensa interseccionalmente aparece de forma interessante no texto de Patricia Melo, uma autora especializada em violência urbana, para quem xingamentos e palavras de baixo calão não são inovações, mas o que chama atenção é adoção de uma “linguagem da raiva” em termos feministas. Como começamos a demonstrar, trata-se de um romance que, lido pela chave feminista, ou aceitando diferentes delas, apresenta contradições típicas de um país de mentalidade colonizada.

Voltando à linguagem da raiva, no livro *Crítica literária feminista* (2016), Susana Bornéo Funck, ao analisar poetisas como Sylvia Plath e Anne Sexton, pergunta-se “Qual é a relação entre a mulher com a indignação e a violência?” e assim discute essa linguagem:

A mulher sempre esteve presa a textos da tradição (masculina), cujas imagens de passividade e decoro interferem na autodefinição e autonomia tão necessárias para a atividade criativa. O ato de falar a raiva, como veremos, foi uma postura discursiva para a desconstrução do conceito tradicional de feminino (FUNCK, 2016, p. 84)

As personagens femininas de Patricia Melo, quase todas envolvidas emocionalmente e profissionalmente com casos de violência contra a mulher, usam “naturalmente” de uma linguagem bastan-

te agressiva, geralmente esperada da boca de figuras masculinas, tanto em conversas triviais quanto nas discussões sobre o tema central do romance. Vejamos:

- Eu acreditava que pornografia era aquela coisa de cu e xoxota para homem broxa, mas você tem ideia do que a Denise me mandou ler. Já ouviu falar numas merdas chamadas *snuff*? Cacetete! Sabe o que é o cara matar a mulher, arrancar o útero dela e ejacular? O cara ejacula segurando nosso útero!

- Porra, Bia, são oito da manhã... (MELO, 2019, p. 30)

Na sequência, a personagem-narradora embarca para sua missão no Acre. Mas antes de dar continuidade a sua trajetória, gostaríamos de destacar que no trecho supracitado não há apenas a utilização de palavrões. Isso não bastaria para romper com a tradição literária do realismo de violência, essas expressões aparecem recobertas por uma agressividade indignada mediante uma injustiça. Audre Lorde faz uma reflexão interessante sobre isso em seu livro *Irmã outsider* (2019):

Esse ódio [dos racistas, dos machistas] e a nossa raiva são muito diferentes. O ódio é a fúria daqueles que não compartilham os nossos objetivos, a sua finalidade é sempre a morte e a destruição. A raiva é um sofrimento causado pelas distorções entre semelhantes, e a sua finalidade é a mudança (LORDE, 2019, p. 161).

Em sua estadia em Cruzeiro do Sul no Acre, essa linguagem da raiva vai crescer e se desenvolver na justa medida em que a personagem-narradora presencia as mais brutais histórias de feminicídio. Por outro lado, nesse processo político e afetivo de uma suposta desterritorialização, a narradora emergirá dos conflitos internos inerentes à sua biografia na frequência da fictícia aldeia Ch'aska. Como descrevemos anteriormente, a sucessão de esta-

dos intermediários que levará a personagem à cura de suas feridas pessoais é narrada nos capítulos pertencentes ao índice do alfabeto grego. Também nessas passagens, em que a personagem está sob o transe do carimi, a linguagem da raiva está presente, mas ganha um componente onírico bastante estetizado e outro de extrema violência vingativa:

Subi, subi com alegria, os pensamentos vinham como pássaros, do alto da selva, eu não conseguia alcançá-los. Subi, subi, subi com alegria. E então aquela coisa quente no meu peito se transformou numa voz cálida, até chegar à Virgem Maria, e depois numa cabeleira farta, e depois numa moça com tanto cabelo quanto poder, munida de arco e flechas, sem o seio esquerdo, que me falou com muita clareza: olha lá o nosso bonde se formando no meio da floresta. Nós, disse ela, nós, mulheres, icamiabas, mães, cafuzas, irmãs, amazonas, negras, Marias, lésbicas, filhas, indígenas, mulatas, netas, brancas, nós brotamos do chão, tremelicando de ódio, vingadoras, enchemos o meu Exu-caveirão e avançamos sobre a cidade, carregando pirocas, caralhos de borracha, com poder de fogo, vamos atrás de você, homem mau, homem de bosta, explorador, abusador, estuprador, espancador de mulheres, assassino psicótico. Nosso negócio é com você, matador de mães. Hoste de demônios. (MELO, 2019, p. 26)

A reduplicação (subi, subi) traz força e não apenas ênfase, a metamorfose (a voz se transforma em cabeleira que se transforma em uma mulher), a enumeração agregadora das mulheres – todos esses elementos líricos marcam o ritmo do sonho e do ritual. Nesse espaço onírico, “tremelicando de ódio” junto a outras mulheres (parece-nos que ódio aqui está no sentido de raiva definido por Audre Lorde), redescobrimo e ressignificando sua história por meio de rituais xamânicos, em um processo catártico de cura e libertação, ela receberá a chave para desvendar o mistério da morte da mãe,

resgatando a memória de sua participação como testemunha ocular dos fatos. Além disso, ela purgará sua raiva sonhando, junto com as icamiabas, a vingança de todos os homens abusadores representados pelos assassinos da jovem Txupira.

Voltando à sequência narrativa realista, é importante ressaltar, como contraponto à catarse onírica, que ao longo do período em que acompanhará os processos de feminicídio na cidade de Cruzeiro do Sul, a advogada não se verá a salvo do assédio e perseguição do ex-namorado, que mesmo diante da persistente indiferença e recusa da narradora em responder as mensagens por ele enviadas, descobrirá seu itinerário. Nessa ocasião, a misoginia se revelará como forma de violência simbólica em um dentre outros acontecimentos do enredo que gostaríamos de destacar: a prática de *revenge porn*, crime cometido por Amir, que diante do término oficial da relação, expõe imagens privadas da narradora. Esse delito caracteriza-se como uma forma de retaliação pela recusa da advogada em manter o relacionamento abusivo, de modo que o agressor a expõe à humilhação pública ou, como é descrito no texto, à queima e morte da mulher na fogueira virtual, como uma bruxa. Esse é o preço que ele lhe impõe pela insubmissão à sua vontade, por ter interrompido as fases da violência que são comuns às vítimas de agressão por ela acompanhadas nos julgamentos dos casos de feminicídio.

Embora o perfil das personagens femininas seja multifacetado, há uma característica comum a todas: a vivência com a violência masculina e as dificuldades que encontram em esquivar-se das situações de abuso. Nos casos de “violência doméstica”, muitas têm esperança de mudança em relação às atitudes de seus agressores, que são, em sua maioria, pessoas de sua convivência diária, intimidade, com as quais possuem laços afetivos, o que causa nas vítimas

conflito psicológico e maior vulnerabilidade. Na fala da promotora Carla, que a protagonista conhece em Cruzeiro do Sul, em relação às mulheres que ela defendia nos julgamentos, lemos:

No intervalo dos julgamentos, elas vêm falar comigo. Estão cheias de culpa. Muitas ainda amam os homens que denunciaram. Querem retirar a denúncia, querem acabar com o processo, mas a lei não permite. “Eu e ele já resolvermos tudo”, elas dizem, “não dá para encerrar o processo?” Eu explico que não é possível, elas ficam putas comigo. Se o cara já está preso, elas sofrem porque os filhos estão longe do pai. Sofrem porque se sentem vulneráveis. Sofrem porque querem manter a família. (MELO, 2019, p. 131)

Nesses casos de violência cometida por homens próximos, o romance demonstra que, para além do conflito comum do medo confundido com dependência e com amor, há uma necessidade de criticar a naturalização dos crimes de gênero. Essa “naturalidade” com que os corpos femininos são subjugados, seja pelas obrigações domésticas, seja pelo ciúme e pela posse, possuem uma estrutura que precisa ser historicizada – tanto por uma perspectiva de gênero que não se reduza a uma essência do feminino quanto por uma epistemologia que não ignore o rastro de morte deixado pelos processos de modernização em países de passado colonial.

### **A violência contra a mulher: contextos e diferenças**

O sequestro, estupro e assassinato da personagem Txupira é o núcleo mais dramático do romance de Patrícia Melo. Conhecemos os pormenores do fato por meio da personagem advogada que se encontra no Fórum da cidade Cruzeiro do Sul no momento do julgamento. O relato é feito por um dos três assassinos – “o mais velho não devia ter vinte e cinco anos”, “papai rico”, “vida feita”,

“estudantes universitários” (2019, p. 32). Mas a personagem advogada reporta a narração, misturando sua voz a do réu confesso, explicitando o absurdo da situação:

Segundo Crisântemo, ele e seus colegas, Abelardo Ribeiro Maciel e Antonio Francisco Medeiros, estavam indo para a fazenda do pai de Crisântemo quando viram Txupira andando pela mata, ao lado da estrada. O programa era jogar sinuca na fazenda, onde estariam sozinhos para beber o uísque do pai, mas a índia agora estava ali, dando sopa. Ele reduziu a velocidade.

- Arre, djanga – disse um.

- Você viu? Isso é o que eu chamo de tarraxa da terra – afirmou o outro.

- Dá pra fazer um piseiro bom – disse o terceiro.

Acharam graça. A índia ali, desfrutável. Quando deram ré, vem cá, vem cá, disseram, a selvagem saiu em disparada. Então, um deles teve que ir atrás. Caçar a moça. Enfiá-la no carro. À força. Não para estuprar, nem para matar, mas para se divertir, porque eles acharam engraçado ver a índia assustada, como bicho, acharam engraçado sem saber explicar por que era engraçado, talvez porque já estivessem bêbados, e depois, ela não entendia picas do que eles diziam, ficava olhando com uns olhões grandes, com cara de tonta, e isso eles também acharam muito cômico, e depois – ele nem sabe explicar como tudo aconteceu, mas foi assim, uma coisa levando à outra.” (2019, p. 36)

A intenção era apenas “diversão”, dizem, mas Txupira foi esturpada, dependurada num gancho de açougue, teve os bicos dos seios extirpados, cacos de vidro inseridos em seu útero, foi morta e o corpo desovado em um igarapé. Assim como a personagem Dora de Jorge Amado, animalizada para ser caçada, Txupira tem o corpo marcado pela diferença colonial. Deixando de serem humanas, seus

corpos podem ser objeto de crueldades inomináveis. A destruição do útero, por exemplo, consiste num ato misógino de aniquilação do corpo feminino colonial.

Por um lado, poderíamos dizer que não se trata de violência doméstica, esses “meninos de sorte”, filhos da elite regional, não conheciam previamente Txupira. No entanto, Txupira foi sequestrada em seu ambiente “doméstico”, afinal a floresta, os arredores da aldeia são seus ambientes de intimidade e de familiaridade. A narrativa irá revelar que a jovem testemunhou seus estupradores, “meninos de bem”, traficando drogas. Neste caso, investiremos nossa interpretação a partir da noção de geo-política do espaço, pois o lugar onde a violência acontece mantém íntima relação com a criação do Outro colonizado. Em analogia com o corpo feminino, os espaços estão territorializados – espaços disputados, dominados, usurpados.

O espaço escolhido como cenário para a “fábula” – a cidade de Cruzeiro do Sul está situada no Acre na fronteira com o Peru. Essa escolha é justificada pela autora como sendo melhor representativa da heterogeneidade da mulher brasileira. Apesar disso, vale lembrar que a noção de fronteira é uma invenção dos Estados nacionais indiferente às populações indígenas. E a imagem de uma protagonista “empoderada” saindo do centro da modernidade em direção à margem selvagem demonstra a inconsciência de sua missão salvacionista. Estaríamos diante de uma bandeirante feminista?

Deste modo, bem intencionado, Patrícia Melo optou pelo Estado do Acre como local onde se desenvolveria a trama, em razão de sua característica mistura de urbanidade e ruralidade, tornando possível no enredo a coexistência conflituosa dos povos brancos e indígenas com seus rituais, ideologias, crenças e comportamentos. Indiferentemente às boas intenções, lemos mais uma prática de construção do outro do Outro, processo que subalterniza e, segundo Spivak, silencia. Essa escolha sublima os processos de

marginalização e colonização de diferentes grupos “brasileiros”, relacionados à contraditória modernização do país que promoveu o genocídio de povos indígenas.

O “outro”, entretanto, não existe ontologicamente. É uma invenção discursiva. Quem inventou o “outro” senão o “mesmo” no processo de construir-se a si mesmo? Tal invenção é o resultado de um enunciado. Um enunciado que não nomeia uma entidade existente, mas que a inventa. O enunciado necessita um (agente) enunciador e uma instituição (não é qualquer um que pode inventar o *anthropos*); mas para impor o *anthropos* como “o outro” no imaginário coletivo é necessário estar em posição de gerenciar o discurso (verbal ou visual) pelo qual se nomeia e se descreve uma entidade (o *anthropos* ou “o outro”), e conseguir fazer crer que esta existe. Hoje a categoria de *anthropos* (“o outro”) vulnera a vida de homens e mulheres de cor, gays, lésbicas, gentes e língua do mundo não-europeu e não-estadunidense desde a China até o Oriente Médio e desde a Bolívia até a Gana. (MIGNOLO, 2014, pág.18)

Esse processo de anulação de subjetividades se dá de várias formas, incluindo a problematização da língua enquanto instrumento de dominação e subalternidade, de modo que, segundo o estudo do teórico, os sistemas linguísticos que não eram aptos para o pensamento racional eram considerados línguas que revelavam a inferioridade dos seres humanos que as falavam. Mesmo que não citássemos Mignolo para a compreensão deste fato, o romance de Patricia Melo figurativiza claramente o gerenciamento do discurso pelo colonizador em várias passagens. Uma delas já foi citada anteriormente, quando lemos o relato de “captura” de Txupira, representada como um animal curioso, assustado e desejável. E ainda no episódio do julgamento, quando a irmã da vítima é chamada a testemunhar:



Alguns indígenas da aldeia Kuratawa falam português e espanhol, mas não era o caso de Janina, que foi chamada a depor. Como a maioria das pessoas de sua aldeia, ela só falava uma língua da família pano e era traduzida por uma ativista do centro da juventude indígena (MELO, 2019, p. 35).

O drama da linguagem nessa passagem é pungente. Em termos de pesquisa, a autora nem menciona qual seria a língua pano – existem várias. Em termos de enredo: Janina deveria depor, mas ela não entendia uma só palavra do que lhe era perguntado em português – a língua de seu eterno colonizador. A ativista tradutora também demonstra dificuldades em fazer a mediação. Se o corpo de Txupira pôde ser torturado e eliminado simplesmente por “estar no lugar errado e na hora errada”, o que significaria o testemunho de uma língua sem representatividade?

A própria ideia de lugar errado e hora errada para explicar um feminicídio ou um estupro é uma falácia do patriarcado. No caso de Txupira, a floresta é o seu lugar. E mesmo em centros urbanos, quais seriam os espaços de mulheres, já que uma das grandes “conquistas” do feminino liberal é o direito ao trabalho fora de casa? A fala não significante de Janina apenas cumpriria a encenação de uma justiça compactuada com a lógica perversa da modernidade – leia-se: colonização.

E com essa reflexão chegamos à distinção que Rita Laura Segato desenvolve entre violência doméstica e violência expressiva ao tentar entender o triste fenômeno que ficou conhecido como “Las muertas de Juárez”. Os assassinatos de mulheres começaram a ser contabilizados na Cidade de Juárez em 1993. Em matéria de 2016, o jornal BBC, reproduzia os dados do Observatório Cidadão Nacional do Feminicídio (OCNF) que estimava que mais de 1 mil mulheres foram mortas desde 2008 em Ciudad Juárez. “Já a Promotoria Especializada em Investigação e Perseguição de Crimes

Zona Norte diz que, de 1993 a 2013, cerca de 1.818 mulheres desapareceram.” (Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-38183545>. Acesso em: 20 de maio 2020).

Para Rita Laura Segato, em seu livro *La guerra contra las mujeres*,

es posible apuntar ya aqui una diferencia fundamental entre este tipo de crimen y los crímenes de género, perpetrados em la intimidad del espacio doméstico, sobre víctimas que pertenecen ao círculo de relaciones de los abusadores (hijas, hijastras, sobrinhas, esposas, etc.). Si al abrigo del espacio doméstico el hombre abusa de las mujeres que se encuentran bajo su dependencia porque puede hacerlo, es decir, porque ya forman parte del territorio que controla, el agresor que se apropia del cuerpo femenino em um espacio abierto, público, lo hace porque debe hacerlo para demostrar que puede (SEGATO ,2018, p. 46).<sup>1</sup>

Nessa leitura, a violência contra as mulheres está relacionada a disputas por território, a um modo de conflito social vinculado a formas de exploração e censura que disseminam o medo como dispositivo de gestão social. Esses territórios de disputa ou poder paralelo, onde imperam a globalização econômica e neoliberalismo, com sua fome insaciável de lucro e poder são lugares emblemáticos do sofrimento da mulher, pois neles, ela se torna uma vítima sacrificial e seu corpo é usado, muitas vezes como objeto de

---

1. Tradução nossa: “... é possível apontar já aqui uma diferença fundamental entre este tipo de crime e os crimes de gênero, perpetrados na intimidade do espaço doméstico, sobre vítimas que pertencem ao círculo de relações dos abusadores (filhas, enteadas, sobrinhas, esposas, etc.) se ao abrigo do espaço doméstico o home abusa das mulheres que se encontram sob sua dependência porque podem fazê-lo, a dizer, porque já formam parte do território que controla, o agressor que se apropria do corpo feminino em um espaço aberto, público, o faz porque deve fazê-lo para demonstrar que pode.” (SEGATO, 2018, p. 46)

apropriação, um tributo de virilidade que confere ao dominador, muitas vezes também ele vítima desse sistema, status de soberania.

Na obra de Patrícia Melo, este território é a região onde se localiza a aldeia Kuratawa e a cidade de Cruzeiro do Sul, dominada por “famílias importantes, gente que estava no poder desde que o Acre foi anexado ao Brasil, gente acostumada a resolver os problemas à bala.”

O que a imprensa gosta, de verdade, é de assassinos. Sobretudo quando eles são brancos e ricos, como Crisântemo. Ou, ao menos, da classe média. Branca, claro. Esses são tratados como estrelas. De certa forma, eu me sentia parcialmente responsável pelo sucesso de Crisântemo e seus comparsas como heróis trágicos de Cruzeiro do Sul (MELO, 2019, p. 76).

Deste modo, sugerimos que o texto de Patrícia Melo figurativiza muito além do que o senso comum e o feminismo eurocêntrico entendem por violência doméstica. A violência expressiva (essa violência que, segundo Segato, produz regras implícitas por meio das quais circulam ordens de poder) seria própria de uma configuração social e discursiva que valida a violência de gênero, não apenas no âmbito da vida privada, mas em sociedade e é legitimado no código comunicativo, como se percebe na figuração do réu como herói apresentado no trecho seguinte:

Réu Amir é também um herói. Sua exposição é tão violenta e seu acesso à fama tão vertiginoso que muitos rapazes e garotos começam a se sentir tentados a matar suas namoradas para também ganhar um busto como o Réu Amir na dinâmica imprensa online. Tudo isso faz com que o sistema judicial passe a operar no modo elétrico *ma non troppo* (MELO, 2019, p. 112).

Ou seja, mesmo sendo processado por *reveng porn*, o simples fato de a denúncia ser publicizada garante que o circuito comunica-

tivo ser perpetue. Infelizmente, aquilo que gostaríamos de chamar de justiça também participa do processo de normalização desses atos, reproduzindo enunciados que vão sendo socialmente aceitos e minimizando seus efeitos na consciência moral dos indivíduos agressores ou violadores. Não podemos afirmar que a protagonista do romance aprendeu a ler as mensagens da violência expressiva. Mas o romance pode ser lido em suas contradições com essa chave.

Segato (2013), no estudo sobre casos de feminicídio em Juárez, adota uma epistemologia que implica a participação do Estado e da sociedade na construção e manutenção da violência expressiva contra a mulher, que é perpetuada através desse discurso de anulação da imagem feminina em função da soberania varonil ou falocêntrica. É preciso explicitar esse código, para que ninguém mais possa dizer desconhecê-lo. Nessa perspectiva, o romance de Patrícia Melo é muito instigante. A linguagem utilizada pela autora não segue a tradição realista em sentido estrito justamente porque aponta, consciente ou inconscientemente, para essa linguagem da violência expressiva e não apenas a representa.

Seria possível concluir sobre o romance aquilo que Rita Segato conclui sobre os assassinatos de mulheres em Ciudad Juárez, Segato: "Allí se muestra la relación directa que existe entre capital y muerte, entre acumulación y concentración desreguladas y el sacrificio de mujeres pobres, morenas, mestizas, devoradas por la hendidja donde se articulan economía monetária y economía simbólica, control de recursos y poder de muerte" (SEGATO, 2013, p. 11).<sup>2</sup>

---

2. Tradução nossa: "Ali se mostra a relação direta que existe entre capital e morte, entre acumulação e concentração desregulada e o sacrifício de mulheres pobres, negras, mestiças, devoradas pela desigualdade onde se articulam economia monetária e economia simbólica, controle de recursos e poder de morte"(SEGATO, 2013, p.11)

Lembrando o movimento feminista La tesis, que ganhou a internet com uma performance cuja canção associa o marido ao Estado, há um diálogo real mencionado no romance:

Morta pelo marido em parceria com o Estado.

[..]

Oito vizinhos acionaram a Polícia Militar  
naquela noite.

Mas, quando a polícia chegou,

Quase quatro horas depois do início das  
Agressões,

Daniela Eduarda Alves, trinta e quatro,

Estava morta havia vinte minutos (MELO, 2019, p.136-137)

Na lógica da violência expressiva, a morte de Daniela Eduarda Alves reforça a legitimação desse tipo de poder através da assinatura despótica de um enunciado que alguns iniciados podem dizer não “entender”. Contra o código da violência expressiva, Patricia Melo coloca em circulação no romance o “falar a raiva” feminista. Afinal, como disse um dia Malcom X, não podemos confundir a reação do oprimido com a violência do opressor. No caso das mulheres, é preciso deslocar a raiva de um entendimento meramente emocional para o domínio coletivo em que se pode partilhar o sentimento de injustiça. Talvez esse tenha sido o grande aprendizado da personagem-narradora, como podemos ler neste trecho:

Mas a verdade é que a maioria é totalmente normal e saudável, da mesma forma que é totalmente assassina. Filhos, miséria, desemprego, bebedeira, nada disso é o verdadeiro problema. A razão é bem outra: eles matam porque gostam de matar mulheres. (...) É claro que eles não nascem, assim, com desejo de matar mulheres. Alguns até nascem, os psicopatas. Mas os psicopatas são a elite dos assassinos. Já nas-

ceram prontos. A grande massa operária de assassinos, digo, a maioria, tem que aprender o ódio, antes de sair matando por aí. Meu pai aprendeu muito bem. Nada mais fácil do que aprender a odiar as mulheres. O que não falta é professor. O pai ensina. O Estado ensina. O sistema legal ensina. O mercado ensina. A cultura ensina. A propaganda ensina. Mas quem melhor ensina, segundo Bia, minha colega de escritório, é a pornografia (MELO, 2019, p. 88).

Para a narradora, trata-se de uma educação misógina que banaliza e normaliza a violência sofrida, em diferentes medidas, por todas as mulheres. Para a antropóloga Segato, os crimes, semelhantes a esses rituais de despersonalização, ódio irracional e necessidade de eliminação do outro que fundam regimes totalitários, seriam praticados por sujeitos icônicos quanto à categoria que representam, e direcionados a uma vítima também despersonalizada: uma mulher que seria simbolicamente descartada para reafirmar e revitalizar a capacidade de controle dessa 'sociedade secreta'. É importante ressaltarmos aqui que, no caso específico do Brasil, essa despersonalização remonta ao processo de colonização:

Esses coronéis de barranco que hoje dão nomes às cidades daqui são todos assassinos. Um deles caçou minha avó a laço, e ela, coitada, foi dada como brinde para um seringueiro cu de ferro. Até hoje essa gente não se conforma com a demarcação de terras indígenas. Hoje o sonho deles é retomar os territórios, mas agora pensando no agronegócio, querendo queimar a mata para fazer pasto (MELO, 2019, p. 140).

No enredo de *Mulheres Empilhadas*, o assassinato de Txupira está atrelado a um sistema de corrupção e controle relacionado ao tráfico na fronteira com o Peru. Nossa proposta de leitura e interpretação vai além: seus algozes enquadram-se no caso do violador que compartilha seu ato enunciativo com os pares, tendo a aquiescência

da sociedade colonizadora – todos munidos de um mandato de virilidade – e a impunidade garantida pela configuração de um segundo Estado reconhecível no histórico político de conquista e posse do território, que em terras colonizadas mantém analogia com o corpo feminino: ambos podem e devem ser dominados, explorados, violentados e produzir frutos. As medusas continuam a parir pela boca.

## **Considerações finais**

Todo esse trajeto de análise nos leva a concluir que os crimes perpetrados contra mulheres, sob a perspectiva da violência expressiva, são mensagens de um sistema que deixa sua marca e estilo no discurso perpetrado através de diferentes práticas, e os atos violentos constituem uma língua que funciona bem entre pares (com a vantagem de que todos aqueles que estão inseridos no código podem fingir desconhecê-lo). Por isso, quando este alfabeto violento se instala em uma sociedade, cristalizando-se nas falas e gestos corriqueiros do dia a dia e na justificativa das agressões sofridas pelas vítimas que passam a ser réis de um julgamento moral, é muito difícil eliminá-lo, por tratar-se de uma linguagem opaca e dissimulada.

As leituras feitas para o desenvolvimento deste ensaio nos possibilitaram a compreensão de que a violência expressiva revela-se na obra literária, mas que também a obra literária pode ser uma lente de aumento sobre os códigos dessa violência em nossas vidas. Como pudemos ler, o grande desafio nas sociedades patriarcais está na adoção de um debate e de um plano ações que promovam a desobediência epistêmica quanto à hegemonia de um modelo equivocado da realidade, posto que essa realidade não possui seu centro de vida e de experiência na figura de um sujeito neutro universal, mas está permanentemente habitada por homens, mulheres, trans, gays, lésbicas, sujeitos não binários, queers etc.

## Referências

DALCASTAGNÈ, Regina. Imagens da mulher na narrativa brasileira. *O eixo e a roda*, v. 15, p. 127-135, 2007.

FUNCK, Susana Bornéo. *Crítica literária feminista: uma trajetória*. Florianópolis: Editora Insular, 2016.

GOMES, Carlos Magno. *Ensino de Literatura e Cultura: do resgate à violência doméstica*. E-book Kindle, posição padrão/ Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

GOMES, Carlos Magno. Marcas da violência contra a mulher na literatura. *Revista Diadorim / Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. v. 13, Julho 2013.

LORDE, Audre. *Irma Outsider. Ensaios e conferências*. Trad. Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2019.

MELO, Patrícia. *Mulheres Empilhadas*. São Paulo: Leya, 2019.

MIGNOLO, Walter. Desafios Decoloniais Hoje, *Epistemologias do Sul*, Foz do Iguaçu/PR, 1(1), p. 12-32, 2017.

SEGATO, Rita Laura. *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas em Ciudad Juárez*. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2013.

SEGATO, Rita Laura. *La guerra contra las mujeres*. Ciudad Autonoma de Buenos Aires: Prometeo Libros, 2018.

THEMIS. *ONU: Taxa de feminicídios no Brasil é quinta maior do mundo; diretrizes nacionais buscam solução*. 1 de mar. De 2017. Disponível em: <http://themis.org.br/onu-taxa-de-femicidios-no-brasil-e-quinta-maior-do-mundo-diretrizes-nacionais-buscam-solucao/> Acesso em: 23/04/2020



TORNERO, Angélica. "Feminicídio, literatura testimonial y yo autoral en Chicas muertas" in: Confabulaciones. Revista de Literatura Argentina Año 1, n. 2, julio-diciembre 2019.

VELASCO, Clara; CAESAR, Gabriela; REIS, Thiago. *Monitor da violência*. 07 de mar. de 2018. Disponível em: <<https://especiais.g1.globo.com/monitor-da-violencia/2018/feminicidios-no-brasil/>> Acesso em: 23/04/2020

Vídeo da autora Patrícia Melo no #sempreumpapo - 2019, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w6izA4Suxcw>. Acesso em: 02, mar, 2020.

ZARBATTO, Jaqueline. "Feminicídio" in: COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio (org.). *Dicionário crítico de gênero*. Dourados: Editora da UFGD, 2019.

# **Jogos verbais, jogos corporais: incorporos e as nuances do erotismo na poesia de autoria negro-brasileira**

Luciana Borges  
(UFCAT)

*Nascido da palavra, o poema desemboca  
em algo que a ultrapassa*  
Octavio Paz (1982, p.135)

*A pele preta pede  
toque*  
Akins Kintê e Nina Silva (2015, p. 67)

## **Preliminares: corpo e linguagem**

O corpo e o poema, o corpo do poema. Como línguas que se entrelaçam em bocas sedentas: poderíamos dizer que assim verbo e corpo comparecem na intrincada teia de linguagem que se forma em projetos literários de poesia erótica. Nas cartografias desenhadas por meio do desejo dos/nos corpos, o vocábulo língua, em sua polissemia, comparece tanto como órgão tátil e excitável, quanto como estrutura da linguagem verbal que faz tomar corpo, materializar a poesia. O trabalho com a linguagem é, de fato, o que garante os efeitos de sentido nos poemas, é a linguagem, excitável

e provocável em seus usos e combinações, especialmente metafóricas, que transforma o poema nessa “máquina de criar imagens”, para usar a feliz sugestão de Octavio Paz em *O arco e a lira* (1982). No caso dos poemas eróticos, as imagens criadas são também responsáveis pela elaboração da chamada cena erótica: as ações de conteúdo sexual que dão ao texto a sua especificidade linguística e temática, a possibilidade de projetar mentalmente algo que apenas existe na materialidade do texto. No poema erótico, é a própria engrenagem de imagens que se põe em movimento, é o corpo maquínico do desejo e da sua efetivação no encontro dos corpos humanos que se revela por meio da linguagem.

Feitas as preliminares de nosso ato analítico nesse estudo de poemas, apresentamos o objetivo do presente texto, que consiste em abordar processos poéticos de representação discursiva do corpo e do desejo observados na poesia erótica de lavra negro-brasileira. Com especial foco para as vozes femininas, em perspectiva de gênero e raça, o intuito é analisar como as vozes líricas comparecem em *Incorporos: nuances de libido* (2011), de Nina Silva e Akins Kintê, ao estabelecer o diálogo entre poemas em que mulher e homem expressam o desejo dos corpos e o desejo de uma linguagem do gozo. Os poemas se materializam no jogo de palavras e montagem de sentido, desdobramentos lexicais, justaposições sonoras que causam efeitos de movimento e dança. A poeticidade também se insere nos usos mais coloquiais da linguagem, de modo a inserir o erotismo em um tipo de cotidiano que garante a permanência dos amantes em estado de excitação mesmo em meio à rotina dos dias e às modificações do corpo com o passar o tempo. Explorar o “corpo preto” se torna então, uma das maiores garantias da reconfiguração desejante quando os parceiros são apresentados explicitamente como homens e mulheres negras. O corpo, marcado por uma racialidade que não foi escolhida, mas, investida por toda

a lógica da colonização, deve então ser reconfigurado para rasurar o imaginário de negatividade tão longamente estruturado na ordem social e na política dos afetos. A racialização mesmo não sendo escolhida, é acolhida e transmutada na reversão de seus sentidos originários, resultando em interações duradouras e satisfatórias, que se distanciam da memória da dor colonial, em processo parecido com aqueles em que um termo negativo utilizado em identificações externas (*negro, bicha*, por exemplo) é apropriado por um grupo e transformado em positivo<sup>1</sup>.

Na relação entre estética e política, no livro analisado, deslocamentos sobre o corpo, o prazer sexual, a autonomia e outras nuances estão presentes na reconfiguração de um contexto marcado pela histórica desumanização e objetificação do corpo negro. O homem e a mulher que enunciam a interação erótica são retratados em paridade e parceria, com o objetivo de exercitar não apenas o prazer, mas também o cuidado de si por meio do desejo compartilhado e materializado no corpo que goza e reafirmam essa potência transformadora que o erotismo pode assumir na subjetividade negra. Os afetos são também políticos, pois conforme concordamos com Miriam Alves (2014), “o exercício erótico da palavra quando o escritor/escritora for negro/negra se transforma no grande desafio de se desvencilhar da carga simbólica, que social e historicamente o corpo de um homem negro e de uma mulher negra carrega”. Essa carga simbólica, usualmente negativa, fica demarcada nas escolhas amorosas e sexuais, pois o desejo também é parte das mesmas investidas de raça e gênero que agem sobre os sujeitos na vida cotidiana.

---

1. Para uma discussão sobre como palavras e designações derogatórias podem ser apropriadas por grupos subalternos de modo a reverter seu uso para algo positivado, pode-se acessar a discussão presente em *Racismo linguístico*, de Gabriel Nascimento (2019).

## Enegrescer o “erotismo”

Recentemente, em uma *Live* realizada no dia 09/03/2021 pelo Centro Cultural São Paulo<sup>2</sup>, a escritora Conceição Evaristo, ao relatar um projeto em andamento no qual pretende escrever um livro de poemas eróticos, afirmou que não pretende utilizar o termo “poesia erótica” para identificar os textos que virão a compor o livro. O motivo, segundo a escritora, é que a palavra erotismo remete a Eros, deus do panteão grego, mitologia ocidental que não seria a mais adequada para expressar o sentido de resgate da sensualidade ancestral que ela deseja imprimir ao projeto. Em outra situação, Conceição Evaristo já estabeleceu outra produtiva contraposição entre o espelho de Narciso e o Espelho de Oxum<sup>3</sup>, ao afirmar que o segundo espelho é o mais adequado para a mirada de pessoas afrodescendentes, pois Narciso as coloca diante de um espelho que não as reflete, um espelho de negação que os aniquila, especialmente às mulheres.

Com efeito, as afirmações de Conceição Evaristo confluem a uma discussão sobre descolonização das estruturas de pensamento em geral, por meio da adoção de fundamentação teórica a partir de intelectuais negros e negras, adoção de epistemologias, pensamento filosófico e sociológico afrocentrado e descolagem do imaginário eurocêntrico. Essa guinada epistemológica, por conseguinte, desemboca na ideia de que o erotismo, conforme composto em nosso campo intelectual, trata-se de fato de um *ocidentalismo*, ou seja, todo o campo do erotismo foi construído a partir dos modos como a sociedade ocidental lida com a sexualidade.

---

2. *Live* realizada pelo Instagram do CCSP. Disponível em: <<https://www.instagram.com/tv/CMN0XYI1x3k/?hl=pt-br>>.

3. A escritora apresentou essa relação em uma conferência proferida por ocasião do XVIII Internacional Seminário Mulher e Literatura, na Universidade Federal do Sergipe, em 2019.

A poesia erótica de autoria negra demanda então, de seus autores e autoras, a reconfiguração do campo do erotismo, e como afirma Conceição Evaristo, até mesmo uma nova denominação, uma nova escolha lexical que não remetesse a essa mitologia emprestada a qual também reflete uma afetividade também emprestada, uma vez que pautada em corporalidades e interações que não espelham a vivência de sujeitos negros. Buscar um lirismo erótico negro, portanto, inclui também a reconfiguração da própria linguagem, que aqui continuaremos chamando de erótica na falta de um outro termo que englobe, como esse termo guarda-chuva, as dimensões da representação sexual na poesia e a vozes do desejo na expressão. Da mesma forma que continuaremos utilizando, por paradoxo, teorias sobre o erotismo formuladas em ambiente ocidental. Percebam que existir apenas termos pautados na cultura ocidental configura justamente aquilo que se tem chamado de epistemicídio, como formulado, por exemplo, na obra de Sueli Carneiro (2011): o apagamento de toda uma visão de mundo, de toda uma construção teórica e metodológica, de “modos de fazer” e “modos de compreender” de povos inteiros em nome de grupos hegemônicos de pensamento. Uma das soluções para essa crise de representação que se apresenta ao tensionar todo o campo epistemológico e simbólico do erotismo pode estar na mitologia dos Orixás, resgatada para compor um imaginário mais aproximado das vivências ancestrais da sensualidade (palavra que supostamente será escolhida por Conceição Evaristo para designar os seus poemas) e do desejo.

Discutimos de modo a ocorrência da recuperação da ancestralidade afrocentrada na elaboração do erotismo poético em um trabalho anterior<sup>4</sup> no qual analisamos, com o intuito de fazer

---

4. Cf. BORGES (2020).

um inventário de procedimentos estéticos e temáticas da poesia erótica de autoria negra, dentre diversos poemas de coletâneas eróticas, textos de Miriam Alves e Zula Gibi, presentes na antologia *Pretumel de chama e gozo*, organizada por Cuti e Akins Kintê (2015). Assim, em muitos poemas, no lugar de Eros comparece Exu, como senhor dos caminhos, apontando direções e autorizando a fala, fortalecendo o falo, mas também substituindo Vênus com seu triângulo *padê* (como no poema “Geometria Bidimensional”, de Miriam Alves); comparece Oxum, com sua sensualidade indócil de fluxo das águas. Discutimos também algumas possíveis razões para a entrada tardia de mulheres negras escritoras no campo do erotismo. Uma das nossas hipóteses se relaciona à histórica objetivação e sexualização das mulheres negras, bem como à tardia escolarização da população negra como um todo. Aliada a esses dois fatores, há também a demanda inicial de que a literatura, que aqui chamamos de negro-brasileira, a partir das formulações de Cuti (2010), fosse direcionada às temáticas de enfrentamento do racismo, aos temas do debate político e à militância do movimento negro, de modo geral, uma poesia de combate.

Conforme afirma Miriam Alves, uma das protagonistas do estabelecimento de um “campo literário negro” no Brasil em entrevista à *Revista Geni*, o fato de aparecerem poucos textos eróticos nos *Cadernos Negros*, por exemplo, não significa que esses textos não eram produzidos, mas apenas que não eram publicados, por serem considerados parte de uma causa secundária (Cf. ALVES in MENEGATTI, 2015, n.p). Além disso, havia o receio de comprometimento da reputação das escritoras, tendo em vista os tabus sobre os temas sexuais. No entanto, na perspectiva que adotamos nesse estudo, e que é também a nossa perspectiva para os estudos do erotismo de forma

ampla, a escrita do erótico constitui uma outra via de atuação política, ao tensionar os modos como a interação se dá entre sujeitos líricos que se expressam explicitamente como corpos pretos que se desejam. Toda a dinâmica corporal construída, todo o jogo e apropriação de linguagem que se faz nos textos lidos reverbera uma consciência literária e política do erotismo que, longe de ser algo menor, constitui um modo potente de descolonização de uma política de desejos *a priori* excludente da representação de fetos negros. Trata-se, portanto, de uma estética comprometida também com o ativismo dos corpos, um modo de resgatar vozes silenciadas e expressões reprimidas ou apropriadas pelo racismo afetivo.

### **Meu preto, minha preta: vozes líricas em Incorporos: nuances de libido**

Na abertura de seu referenciado ensaio *Os usos do erótico: o erótico como poder*, Audre Lorde ([1984]2013) observa que a supressão do potencial erótico tem sido usada como estratégia de poder, especialmente sobre as mulheres:

Há muitos tipos de poder, usados e não usados, reconhecidos ou não. O erótico é um recurso dentro de cada uma de nós, que paira num plano profundamente feminino e espiritual, firmemente enraizado no poder de nossos sentimentos impronunciados ou não reconhecidos. Para se perpetuar, toda opressão deve corromper ou distorcer aquelas várias fontes que há na cultura de oprimidos e podem suprir energia para mudança. Para mulheres, isso tem significado a supressão do erótico como fonte considerável de poder e informação dentro de nossas vidas (LORDE, 2013, p. 1).



Ao pontuar que o erotismo é uma potencialidade de ruptura, a autora resgata justamente a possibilidade de transgressão que permanece embutida em toda investida erótica, tendo em vista os modos como a sociedade tende a controlar os corpos e os desejos. Os desejos circulam pelo mundo humano, naturalizados como instintivos quando são produtos de um aprendizado. Hilan Bensusan (2004; 2006) denomina *colonização* ao procedimento segundo o qual nosso desejo é alocado em um sistema de controle nem sempre perceptível, o qual determina de modo sub-reptício os corpos passíveis de ser desejados. A lógica do controle passa então, tanto pela anulação dos desejos em nome de uma opressão/ repressão/ controle, como pelo estabelecimento das normativas desejantes que regem a atração entre indivíduos. O desejo colonizado é aquele que se restringe a esfera do socialmente naturalizado, do previsível em termos de estratégias de ligação entre os corpos dos indivíduos.

No caso de corpos negros, essa naturalização do desejo, da beleza do corpo como desejável, da posse sobre o próprio corpo será muito afetada pela estruturalidade do racismo (ALMEIDA, 2019), fundador das relações humanas em uma sociedade racializada. No cruzamento entre naturalização e controle, as mulheres negras, que em um primeiro momento não podem dispor de seus corpos e seus desejos, serão intensamente afetadas. Novamente é preciso lembrar que a contaminação que os processos colonizatórios estabelecem na percepção do sujeito negro é algo determinante, uma vez que, diferentemente do contexto africano original, não tivemos acesso a um imaginário de corpos negros livres, autônomos. O corpo negro é inserido na sociedade brasileira em uma condição específica, a qual marcará de modo profundo as subjetividades e afetividades. A repressão/ opressão sexual funcionará então de modo diverso para mulheres negras. Michel Foucault (2001), em suas amplas reflexões no *História da sexualidade*, afirma que, no caso da repressão,

como mecanismo de legitimação do uso do corpo e dos prazeres, a sociedade ocidental – por meio da articulação entre discurso, saber e poder – pôde estabelecer procedimentos de controle que, funcionando como permissividade ou liberalidade, aprisionaram a sexualidade e colonizaram o desejo, estabelecendo tanto territórios permitidos quanto esferas coercitivas.

Conforme observa muito perspicazmente Grada Kilomba (2019, p. 79) no mapeamento dos principais mecanismos de negação da humanidade aos indivíduos negros na colonialidade, os procedimentos estão todos interligados para garantir a posição subalterna. Assim, a *Infantilização*, aquilo que determinaria a dependência do senhor; a *Primitivização*, a associação à natureza; a *Incivilização*, ou seja, a associação à percepção de que negros tendem à violência nata; a *Animalização*, similaridade aos animais com distanciamento da racionalidade e a *Erotização*, crença na sujeição ao apetite sexual incontrolável e violento, são processos que, como *formulae mentis*, afetaram toda a percepção dos negros a partir da diáspora africana, constituindo as bases do racismo. Perceba-se que, para além da colonização em termos de uma naturalização da lógica do desejo, no caso dos negros e negras, paradoxalmente, a repressão e o controle é perpassada também pela apropriação de seus corpos por outrem, dentro de estratégias de poder, inicialmente materiais (escravização/ tráfico/ diáspora) e posteriormente simbólicas (imaginário coletivo racista estruturante) que garantem a perpetuação das mesmas condições.

Tratando igualmente da escrita como ato político, Grada Kilomba (2019) também observa que é justamente a apropriação da escrita, da confecção de sua própria narrativa, que o sujeito negro consegue combater as narrativas exteriores sobre si. Tomar a autoria significa, então, tomar também a identidade, ser “autora

e autoridade" (KILOMBA, 2019, p. 28) da/na própria narrativa. Ao tomar para si o ato de escrever poesia erótica o autor e autora de *Incorporos: nuances de libido* (2018) estão tomando para si a proposição de falar de um lugar historicamente silenciado. Os poemas são assinados conjuntamente, ainda que a autoria seja dupla, não são demarcados no corpo do livro como pertencentes a Akins ou Nina: é como se falassem juntos. No entanto, a alternância de vozes personaliza as perspectivas masculina e feminina da posse do corpo do outro, suas impressões, suas ânsias, em um dueto de desejos e projeções de pertença.

O mais frequente procedimento que *Incorporos* (2018) executa como projeto poético é o retratar das nuances da libido em termos de uma representação positiva de corpos que historicamente foram solapados da expressão autônoma do desejo ou reduzidos à satisfação do desejo de outrem. Mulheres negras hiper sexualizadas no estereótipo da "mulata exportação", homens hiper sexualizados na imagem do "negro bem-dotado" são imagens frequentes projetadas na coletividade como estratégias de redução ao corpo.<sup>5</sup> Ao mesmo tempo, esse corpo, que aparentemente seria objeto de desejo, apresenta-se como desprezível e usável, violável e descartável na

- 
5. Há alguns estudos sobre essas representações que compensa acessar. Sobre a apropriação sexualizada do corpo das mulheres negras para o consumo erótico os textos de Mariza Corrêa (2016) no qual argumenta-se que a preferência pela mulata indica a rejeição à negra preta, e de Djamilia Ribeiro (2018) em que se mostra como a Mulata Globeleza atualiza a figuração colonial desse estereótipo são exemplos. O estudo de Affonso Romano de Sant'Anna em *O canibalismo amoroso* (1987, p. 19-61) analisa os processos de *negrofilia*, *negrofagia* e *negrofobia* nos quais desejo de propriedade, de degustação sexual e de aniquilação pelo temor se mesclam nas imagens retóricas e poéticas de representação dessas mulheres e os modos como os corpos de mulheres negras e das chamadas "mulatas" foi devorado na economia libidinal da colônia.

hierarquia do poder racial. Sua forma anatômica não é considerada dignas de beleza: melanina demais, curvas demais, textura capilar demais, tudo em excesso em relação aos padrões brancocentrados. É por essa cristalização de imagem, que é praticamente impossível que uma poesia erótica de autoria negra se furte a tocar no nervo da questão corporal, na ênfase em que nesses poemas, são corpos pretos, com todas as suas nuances que interagem no jogo erótico. A palavra é o martelo a quebrar a solidificação dos estereótipos para modelar uma perspectiva auto-representada, na qual se permite tensão, amor e afetos vários entre os corpos.

Poemas que tentam desassociar a estereotipia do corpo negro são frequentes no conjunto, alguns menos outros mais evidentes como “Fora de padrão” e “Fora de Padrão II” em se afirma respectivamente:

To nem vendo celulite  
sonho corpo menos light  
se namoro é com apetite  
sem um ser que dite  
uma mulher sem ser diet  
[...]

(KINTÊ; SILVA, p. 23)

Quanto maior melhor?  
Quanto mais grosso mais gostoso?  
Tem que socar?  
Meter com força?  
Ereção após ereção?  
Não mete essa!  
[...]

(KINTÊ; SILVA, p. 25)

Esses poemas funcionam em conjunto, como faces de uma mesma moeda, o primeiro na voz masculina e o segundo na voz feminina, chamando a atenção do parceiro/ parceira para o fato de que o corpo não é apenas uma forma padronizada, ele deve ser o gatilho do desejo, independentemente de atender às normatividades estéticas externas ou não. O poema joga exatamente com as expectativas preenchedoras do imaginário colonial sobre mulheres atrativas sexualmente – magras, com corpo perfeito – e homens que são máquinas sexuais, muitas vezes moldados pela pornografia audiovisual.

A preocupação política, essa espécie de ativismo do desejo preto, no entanto, não impede que a linguagem mais usual da poesia compareça, jogos de palavras, rimas, combinações sonoras e gráficas, afinal, como instiga Octavio Paz (1982), o poema é ritmo. Ao escrever a apresentação na versão impressa<sup>6</sup> de *Incorporos*, Michel Yakini afirma que

A obra vem no fluxo da poesia preta que milianos atíça o erotismo, mas Nina e Akins foram além das rapidinhas (ainda que tenha!) e apostaram na transa toda, das preliminares vocálicas a orgasmos múltiplos de linguagem, e eis que o gozo é esse livro aberto, exalando sabores e identidade (YAKINI, 2018, p. 4).

As reflexões acima devem, portanto, nos levar à leitura de alguns poemas,<sup>7</sup> afinal, o presente estudo apenas existe orbitando em torno das falas líricas que nos interpelam a pensar os modos de

---

6. Foram feitas duas edições desse livro, a primeira em formato impresso e digital (2011) e a segunda impressa (2018). Todas as citações de poemas serão feitas a partir da edição impressa de 2018.

7. Na maioria dos casos, a opção pela transcrição do poema em sua íntegra, ainda que um pouco longo, faz-se pela escolha em visibilizar obra ainda com pouca circulação, dadas as circunstâncias da produção de literatura erótica de autoria negra que vimos discutindo.

materialização da poética em *Incorporos*. O próprio título nos reen-  
via para jogo de linguagem que atravessará o conjunto como um  
todo, corpo/ poros/ incorporar/ tomar corpo/ tomar o corpo (como  
nos rituais religiosos): linguagem que toma corpo, corpo que toma  
a linguagem. Poros que em metonímia retomam a pele, esse órgão  
tão identitário para povos pretos. Pele a que foi negada, durante  
séculos, um toque que não fosse violação. A celebração do corpo  
aparece como ilustrado no poema “Meu preto”:

Ai meu moço  
meu preto és assim  
cara preta  
corpo preto  
pele preta  
é assim

Oh meu moço  
meu preto tens sim  
Boca De Preto  
Mãos De Preto  
Membros De Preto  
tens sim

Vem Meu moço  
meu preto vem  
Com Seu Olhar De Preto  
Com Seu Andar De Preto  
Com Seu Sorrir De Preto  
Vem em mim...  
[...]

(KINTÊ; SILVA, 2018, p. 16)

As marcas fenotípicas do corpo são o foco do desejo, do cha-  
mado desse outro que preenche as expectativas do prazer vislum-  
brado. Colocar o corpo preto como item principal da identificação

do objeto amoroso é um modo de demarcar a pertença étnica e a horizontalidade em uma relação menos assimétrica do que com um homem branco. Pelos estudos interseccionais iniciados por Kimberlé Crenshaw (2020) e presentes no campo teórico do Brasil pelas reflexões de intelectuais negras como Carla Akotirene (2019), sabemos que é fundamental o entrecruzamento da categoria raça com as outras, gênero e classe para um melhor entendimento estrutural das relações. Estar em uma relação com um homem negro, obviamente não é garantia de que uma mulher não será atingida pelo machismo produzido pelas hierarquias de gênero, no entanto, a voz feminina que se expressa no chamamento do amante permite-se alguma leveza nessa relação mais proporcional, supostamente menos atingida pelos desequilíbrios da interracialidade afetiva. Conforme afirma Audre Lorde ([1984] 2013, p. 2) na sociedade ocidental usualmente “as mulheres são mantidas numa posição distante/inferior para serem psicologicamente ordenadas, mais ou menos da mesma forma com que as formigas mantêm colônias de pulgões para fornecer uma substância doadora-de-vida para seus mestres”, tendo cotidianamente sua potência erótica apagada em nome dessa manipulação de servidão.

A voz feminina que chama para o coito e para o gozo expressa uma ruptura com esse estado de coisas, como em “Vem brincar pequeno homem”

Tua ginga  
moleque travesso  
travessia  
pelas ruas da vida  
pelo meu corpo curvilíneo  
transita

Nas várzeas aos domingos  
encanta  
faz mágica com os pés  
swinga nas quatro linhas  
do nosso quarto

É raça, é suor  
até o apito final...  
eita jogo que não acaba  
ainda nua te desafio:  
Tu gostas de uma pelada?  
mais tempo de prorrogação

Sorriso gostoso  
do tipo pequeno homem  
malícia de menino  
inocência máscula  
num corpo preto divino

Moleque travesso  
travessia  
nos becos e avenidas  
aos bicos de meus seios traz vida  
arrepia

Linguajar da rua  
língua quente e úmida  
na fala te construo  
no falo te possuo

Vem brincar pequeno homem  
já sou crescida  
cresça dentro de mim  
me faz mulher menina

(KINTÊ; SILVA, 2018, p. 12-13)



Ludismo, jogo, de palavras e de corpos. Brincadeira e dança nas marcas da sedução expressas em trechos como “Linguajar da rua/ língua quente e úmida/ na fala te construo/ no falo te possuo” em que as permutas entre falo e fala dão o tom da transformação da menina em mulher. O clima de brincadeira séria está também em “Flerte- Farto”

Ele assim me paquera, não encolho  
quer me ter e já me come com os olhos  
em vez de me chamar pro desenrolo  
insiste em me despir à distância.

Nas ilhas de teus olhos viajo  
não nego  
e do nego sinto a pele, o cheiro, o calor  
suas mãos escuuuuuuurrrrrrrregammm

Para dentro da minha saia  
não, ensaia  
como vai ser o ato  
de fato  
vejo meu corpo na menina de seus olhos  
enquanto eu menina sinto o corpo incendiar

Nessa hora o pudor já caiu fora  
só o que resta é o momento  
o agora  
embora não passe de um simples olhar

Se eu pudesse ao menos sentir  
saberia da cadência que aqui bate  
afogaria no fogo de meu eu

Toda dada, toda entregue, dei meu corpo de mulher  
ele me caça no olhar, me persegue, me quer

Como bicho no cio me deseja  
sinto o aroma do gozo em meus seios  
fico solta dó de imaginar, devaneios

O jeito de seus olhos  
encanta mais que sua presença  
me prensa  
contra o leito do desejo  
minhas costas tocam o sonho  
enquanto me toca  
enquanto minha cabeça vai aos céus  
e ele nem nota

já sou sua  
já estou nua  
Me possua

Volto a mim  
ele não mais me olha  
o olhar esfomeado de agora  
foi-se embora

(KINTÊ; SILVA, 2018, p. 8-9)

O estado fugidio do desejo e da posse que se encena não é uma constante no livro. Há outros poemas como “Esse nós, sem nó”, em que a permanência é a tônica do texto:

Esse nós sem nó  
sem aperto no peito  
esse afeto feito som e só  
pelos poros puros e pelos  
pelos da pele...

Os traços que traço  
do couro escuro  
traçam, moldam e falam com meu falo maduro  
linhas arredores de um corpo liso  
risco rascunho de paisagem paraíso

Éden em minhas mãos imaculado relevo  
descubro doces caminhos  
inigualável desenho

esculpida em verdadeiro mogno rígido  
é penumbra parte pélvica profunda

Toque tântrico tenso trajeto  
nervos irrigados hormônios em sua cova inundam  
selo rompido meu talo projeto  
terno, denso, árido, tenro, ríspido  
te completo

Esse nós, sem nó, um laço...  
Pernas entrelaçadas, dois corpos expostos  
que exalam fluidos e sensações  
maliciosas, deliciosas  
esses dois sem dor, orgasmo

(KINTÊ; SILVA, 2018, p. 20)

O poema evoca uma das formulações mais densas de Georges Bataille (2013) sobre o erotismo em seu famoso e fundador ensaio: a díade continuidade/ descontinuidade como demarcação do encontro erótico. Para Bataille, no mesmo texto, o erotismo pressupõe sempre a profunda ligação de um ser com o Outro, de modo que fundem e se confundem. Essa espécie de simbiose, a ilusão da pertença e da fusão com o outro se traduz na ideia de continuidade do ser que se vê, então, menos desamparado no mundo. Esse “nós”, o pronome plural, não é um nó no sentido de algo que aprisiona e limita, nem no sentido do conflito ou de algo que precisa ser desatado, resolvido. Trata-se de um laço a unir os amantes na forma mais densa das sensações, o orgasmo, sem dor seja qual fosse, individual ou colonial. O mesmo clima de fusão se encontra em “Matéria”:

Saltita preto  
acompanhe no ritmo do desejo  
me pega pelas coxas  
me levanta

como uma alavanca me encaixo  
com os pés fora do chão num perfeito voo  
enlaço os braços sobre seu grosso pescoço  
ditamos o ritmo do coito

Suor e sincronia  
pretos corpos em magia  
não é cavalgar  
é dançar

Quem disse  
que dois corpos  
não ocupam  
o mesmo lugar no espaço?

(KINTÊ; SILVA, 2018, p. 28)

Esse e outros poemas, ao compor uma cena dinâmica, em que a construção do texto resulta em efeito de movimento, fricção corporal, como se fosse possível colocar-se junto com o casal que se pega, pelo efeito da descrição, são responsáveis por despertar os chamados afetos eufóricos, conforme nos alerta Dominique Maingueneau em seu texto *O discurso pornográfico* (2010). Ainda que não seja nossa intenção demarcar os campos do erotismo e da pornografia, destacamos que os poemas não caem naquilo que Maingueneau denomina “tentação do esteticismo” (2010, p. 33), que seria a abdição do uso de certos termos ou expressões em nome do pudor ou do receio de que o texto seja visto como pornográfico.

A continuidade erótica é também levada para o cotidiano dos amantes, de modo que se estabeleça uma interação que erotiza a vivência doméstica, erotiza a rotina das tarefas simples como cozinhar, andar pela casa, deitar-se juntos, estender a roupa no varal, como em “Gozo estendido”:

Amor  
roupa no varal  
só se tiver de vestido  
eu descortinando  
teus anseios escondidos  
você desvirginando  
meu segredo mais impuro  
e a gente estendendo  
devaneio no varal  
tecemos nossos panos  
pele a pele no muro  
encharcados de sacanagem  
Nos secamos sob o sol  
lavados os delírios  
nos recolhemos no quintal  
(KINTÊ; SILVA, 2018, p. 38)

O amor que se estende, que se alonga e se dilata para além dos momentos mais previsíveis da interação erótica se apresenta como essa conversa de corpos que se advinham em meio a alienação cotidiana sabotadora da libido. Em “Negrume”, a linguagem coloquial ganha contornos poéticos em *flashes* que se relacionam às circunstâncias do encontro:

Teus passos que me apanhe  
eu te ganhe  
  
Tuas pernas e beiras  
que me queira  
  
E dentro do teu vestido  
eu contido  
  
No fogo que tu tenhas  
meto lenhas

Adentro tua alma  
vou sem trauma

Se os cabelos encrespá-los  
vou beijá-los

Sempre e com tudo  
se carnudo

Os lábios que me enreda  
me embebeda

Toco os seios puros  
se escuros

Caminho de devaneio  
eu passeio

Afago nesse jogo  
de teu fogo

E a música de tua perna  
me interna

Me lambuzo é no divã  
de tua romã

É o suco que tu serve  
que me ferve

Mas isso não tem sentido  
a libido

Se a pele não for noite  
é açoite

Mas se negra a mata bica  
envolve a pica

Que brotamos estrela/ lume  
com negrume

(KINTÊ; SILVA, 2018, p. 14-15)

Na voz do sujeito masculino, o texto recupera o tom dos chamados “poemas licenciosos”, como se fosse uma lúdica sobreposição de cenas. Os versos “Se a pele não for noite/ é açoite/ Mas se negra a mata bica/ envolve a pica/ Que brotamos estrela/ lume/ com negrume” marca a ênfase ao corpo negro que deseja outro corpo negro, como já destacamos. Já no poema “In natura”, a vulva é retratada como flor que se toma, que se desfolha e se degusta: “O aroma me embriaga/ o doce sabor do aroma/ o lábio quente afaga/ degusto pétala a pétala feito goma” (KINTÊ; SILVA, 2018, p. 21). Essa vulva flor é parte de uma metaforização mais ampla, em que os amantes se retroalimentam a partir de sua ligação intensa, quando partes específicas dos corpos se encontram e se (con)fundem:

Néctar líquido que me alimenta  
onde respiro, transpiro onde se explora  
*fudessíntese* simbiose perfeita  
de eu colher a tua flor quando desflora  
(KINTÊ; SILVA, 2018, p. 21, grifo no original)

O neologismo “fudessíntese” traduz ao mesmo tempo a metáfora botânica, na qual a parceira é tomada como uma flor, e os amantes produzem, a partir de sua fusão, a energia vital que os sustenta, como sustenta os seres do reino vegetal. A imagem vulgar como flor cheia de néctar traduz também imagetivamente esse órgão que se apresenta de prontidão, com todos os seus líquidos e águas, para o encontro sexual.

Há também espaço para construções poéticas que encenem – no sentido de criar a cena – a auto-satisfação, sem contudo desprezar o papel do outro no gozo, como em “Toque íntimo”:

[..]

Quando o dedo salta  
batendo em minha porta  
um grito me assalta  
limite de viver e me ver morta  
com um sorriso peralta  
que meu colo me ardia  
roubo-me e sequestro-me a ousadia

Os complexos somem  
pro marido uma sem-vergonha  
me consomem, me consomem  
tudo que eu menina sonha  
não preciso de meu homem  
por isso vezes e mais vezes ouso  
sem desculpas, sem licença, gozo  
(KINTÊ; SILVA, 2018, p. 33)

O gozo não depende de autorização, ou seja, ele pode ser acionado quando se deseja a satisfação, independentemente de parceria ou não. As ocorrências de auto-erotismo são interessantes no sentido de recuperar a potência do erotismo para as mulheres, na direção apontada por Audre Lorde ([1984] 2013), no texto citado, sobre a necessidade de as mulheres não mais entenderem sua sexualidade como dependente da parceria masculina. O conjunto de textos apresenta, evidentemente, outras possibilidades de leitura além dessas que ora tentamos apresentar. No entanto, dados os limites do presente texto, a opção por explorar os temas expostos, quais sejam, a reconfiguração do corpo negro como passível de afeto erótico, beleza e desejo, com ênfase nos modos como a linguagem entra em jogo na representação desse corpo, pareceu-nos o melhor modo de contribuir com a leitura desse conjunto de poemas que, pela sua natureza, é um importante exemplar dos modos de existência da nova poesia erótica de autoria negro-brasileira na contemporaneidade.



## Considerações finais ou um mais além do erotismo

Em seu famoso ensaio sobre o erotismo intitulado *A chama dupla: amor e erotismo*, Octavio Paz afirma que “a relação entre erotismo e poesia é tal que se pode dizer, sem afetação, que o primeiro é uma poética corporal e a segunda uma erótica verbal” (1994, p.12). A erotização da linguagem é então, nessa perspectiva, algo que seria inerente à poesia, independentemente de seu tema. Por outro lado, o enlace dos corpos no encontro amoroso, em sua dimensão estética, seria também dotado de poeticidade. A poesia erótica frequentemente leva a efeito a lição de Paz, uma vez que ao encenar o erotismo em linguagem poética consegue colocar em ação a máquina de imagens que constitui o poema.

No caso de *Incorporos* (2018), esse trabalho com a linguagem se alia ao objetivo de mostrar o erotismo a partir da dicção atinente a corpos que nem sempre foram representados em sua potência erótica. A ênfase no corpo negro, sua beleza específica apenas recentemente, e ainda parcialmente, resgatada no imaginário estético brasileiro, sua capacidade de atração entre iguais, rasura o ideal de branqueamento, muitas vezes alinhado com a busca de um parceiro ou parceira branca como decorrência do racismo estrutural. Celebrar, portanto, esse encontro dos corpos, é muito mais do que “escrever sacanagem” ou “falar putaria” como poderia eventualmente alguém desavisado cogitar.

A enunciação do erotismo em vozes negras é parte de uma estratégia política e um mecanismo de modificação do campo literário da poesia erótica, povoada de corpos e vozes brancas. O simples fato de um termo-conceito (erotismo) ter a sua etimologia pautada em um mito ocidental, como discutimos, já indica muito os modos como nossa vivência desse aspecto da existência se encontra eurocentrada, como nossas epistemologias, nosso imaginário carece de ser reavaliado em termos de novas “nuances de libido”.

Conforme Leopoldo Fulgêncio (2002, p. 101), “ao dizer libido, Freud associa esse mesmo conjunto de fatos empíricos a uma suposta energia psíquica: a energia das pulsões sexuais”. Ainda que não seja a própria sexualidade, a libido é aquilo que direciona a energia sexual. Eros, como pulsão de vida, comparece com toda sua força em *Incorporos*, não apenas para envolver os corpos dos amantes em uma esfera de gozo positivo, mas para garantir o próprio instinto de vida, a necessária resistência de corpos que precisam afirmar cotidianamente a dignidade de seu existir, que desejam viver e não apenas sobreviver. Por isso a enunciação do erotismo por vozes negras é tão relevante. A continuidade batailliana, nesse sentido, não se estabelece apenas com o parceiro ou parceira dos afetos eróticos, mas com toda uma coletividade que precisa se sentir representada em seus amores e desejos. Como diz a epígrafe do presente texto, “a pele preta pede/ toque”, pede afagos, pede beijos e lambidas, o corpo pede gozo e não mais violações e açoites.

## Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen Livros, 2019. (Feminismos Plurais).

BATAILLE, Georges. *O erotismo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

BENSUSAN, Hilan. Observações sobre a libido colonizada: tentando pensar ao largo do patriarcado. *Estudos Feministas*, Florianópolis, jan./abr, 2004. p.131-155.

BENSUSAN, Hilan. Observações sobre a política dos desejos: tentando pensar ao largo dos instintos compulsórios. *Estudos Feministas*. Florianópolis, maio-agosto/ 2006. p. 445-479.

BORGES, Luciana. Poéticas da cor/eróticas de resistência: o corpo na poesia erótica de escritoras negras brasileiras. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Letra Magna*, São Paulo, Ano 16, n. 26, p. 90-110, jul.- dez. 2020. Disponível em: <[http://www.letramagna.com/artigos\\_26/texto\\_06\\_26.pdf](http://www.letramagna.com/artigos_26/texto_06_26.pdf)>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CORRÊA, Mariza. Sobre a invenção da mulata. In: RODRIGUES, Carla; BORGES, Luciana; RAMOS, Tânia R. O. *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Funarte, 2016. p. 169-180.

CRENSHAW, Kimberlé. Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas identitárias e violência contra mulheres de cor. In: MARTINS, Ana Claudia Aymoré; VERAS, Elias F. (org.). *Corpos em aliança: diálogos interdisciplinares sobre gênero, raça e sexualidade*. Curitiba: Appris, 2020. p. 23-98.

EVARISTO, Conceição. *Live Poesia Insubmissa*. Plataforma Instagram do Centro Cultural São Paulo, 09 mar. 2021. Disponível em: <<https://www.instagram.com/tv/CMN0XYllx3k/?hl=pt-br>>. Acesso em 09 mar. 2021.

FULGENCIO, Leopoldo. A teoria da libido em Freud como uma hipótese especulativa. *Ágora (Rio J.)*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 101-111, jun. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-14982002000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982002000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 dez. 2020.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KINTÊ, Akins; SILVA, Nina. *Incorporos: nuances de libido (Coletânea de Poemas eróticos)*. Versão digital. São Paulo; Rio de Janeiro: Ciclo Contínuo, 2011. Disponível em: [https://issuu.com/negrarina/docs/04475\\_-miolo](https://issuu.com/negrarina/docs/04475_-miolo). Acesso em: 15 abr. 2020.

- KINTÊ, Akins; SILVA, Nina. *Incorporos: nuances de libido* (Coletânea de Poemas eróticos). Versão impressa. São Paulo: Edição do Autor, 2018.
- KINTÊ, Akins; CUTI (Luiz Silva). *Pretumel de chama e gozo: antologia da poesia negro-brasileira erótica*. São Paulo: Ciclo Contínuo, 2015.
- LORDE, Audre. Usos do erótico: o erótico como poder. [1984]. Trad. de Tatiana Nascimento. *Blog Diáspora y dissidência sexual em trânsito*. 2013. Disponível em: <https://traduzidas.wordpress.com/2013/07/11/usuarios-do-erotico-o-erotico-como-poder-audre-lorde/>. Acesso em: 20 fev. 2019.
- MAINGUENEAU, Dominique. *O discurso pornográfico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- MENEGATTI, Carolina *et al.* Um poema com muita pele: Entrevista com Miriam Alves. *Revista Geni*, 2015. Disponível em: <https://revista.geni.org/11/um-poema-com-muita-pele/>. Acesso em: 19 jun. 2020
- NASCIMENTO, Gabriel. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo*. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PAZ, Octavio. *A dupla chama: amor e erotismo*. São Paulo: Siciliano, 1994.
- RIBEIRO, Djamila. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Cia das Letras, 2018.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. A mulher de cor e o canibalismo erótico na sociedade escravocrata. In: SANT'ANNA, Affonso Romano de. *O canibalismo amoroso*. São Paulo: Círculo do Livro, 1987. p. 19-61.
- XAVIER, João Paulo. *Racismo estético: decolonizando os corpos negros*. Edição do Kindle. 2020.
- YAKINI, Michel. Tesão é licença poética. In: KINTÊ, Akins; SILVA, Nina. *Incorporos: nuances de libido* (Coletânea de Poemas eróticos). Versão impressa. São Paulo: Edição do Autor, 2018. p. 4-7.

# Diálogos filosóficos: feminismo espinosano da Austrália e a poesia beat de Diane di Prima

Maria Clara Dunck

(UnB)

*para transgredir, é necessário retornar ao corpo.*

*bell hooks*

*(apud ALMEIDA, 2012)*

No *Tratado Político* (TP), o filósofo holandês Bento de Espinosa discorre sobre a natureza humana do ponto de vista político, concentrando-se na defesa da democracia, ao alegar que, quanto mais pessoas têm direitos a governar, maior a potência do Estado. Isso porque o sujeito coletivo, chamado de multidão, possui um *conatus* – ou seja, impulso de persistir na vida – mais forte: “Se dois se põem de acordo e juntam forças, juntos podem mais, e consequentemente têm mais direito sobre a natureza do que um deles sozinho; e quantos mais assim estreitarem relações, mais direito terão todos juntos<sup>1</sup> (ESPINOSA, 2009, p. 18).

É ainda na leitura do TP que se conhece o espaço limitado e problemático que o filósofo dedicou para refletir a condição da mulher. Ao defender que na democracia têm direito de voto e de

---

1. TP, II, 13.

aceder a cargos do estado “absolutamente todos os que estão obrigados às leis pátrias e que, além disso, estão sob jurisdição de si próprios”<sup>2</sup> (ESPINOSA, 2009, p. 138), Espinosa exclui mulheres, assim como estrangeiros, mulheres, servos, crianças e pupilos, considerando estes como recenseados a outro estado ou estando sob o poder dos homens, dos senhores, dos pais e dos tutores, de modo que elimina a autonomia desses grupos sociais da política. Argumenta também que, do lado da convenção, não há nenhuma razão que obriga a excluir as mulheres do governo; por outro lado, o da experiência, estabelece que em parte alguma do mundo elas se sobressaem aos homens “pela fortaleza de ânimo e pelo engenho, que são aquilo em que acima de tudo consiste a potência humana”<sup>3</sup> (ESPINOSA, 2009, p. 139). Para ele, então, “é totalmente lícito afirmar que as mulheres, por natureza, não têm o mesmo direito que os homens e estão necessariamente submetidas”<sup>4</sup> (ESPINOSA, 2009, p. 139-140). Ou seja, o filósofo estabelece que as mulheres não só possuem naturezas diferentes, como se trata, especificamente, de uma natureza mais fraca.

Essa visão, entretanto, contraria os próprios pressupostos da *Ética* de Espinosa, cuja política prima pelo direito natural a todos os seres humanos de exercerem a liberdade de pensar, se expressar e agir. Na avaliação da filósofa australiana Moira Gatens (1996), a exclusão das mulheres na participação política é uma “cicatriz” no corpo do trabalho de Espinosa, o que acaba por “desfigurar” a própria filosofia dele. Além disso, ela considera curioso que o próprio, ao advogar no *Tratado Teológico Político* (TTP) contra estereótipos raciais ou nacionais, alega que a natureza forma indivíduos, não

---

2. TP, XI, 3.

3. TP, XI, 4.

4. TP, XI, 4.

povos, e que as disposições e preconceitos que distinguem tipos de povos resultam de leis e costumes específicos, não da natureza.

Todavia, apesar da aparente dificuldade de aliar a teoria de Espinosa aos estudos feministas, a concepção de natureza humana espinosana é a mesma para homens e mulheres. Em razão disso, na virada deste século, um grupo de filósofas encontrou nessa ontologia uma fonte frutífera para articular questões sobre ética, responsabilidade e liberdade sob a premissa de que essa visão não redutora da natureza humana traz Espinosa “mais próximo de nossa sensibilidade atual do que a de seus próprios contemporâneos” (GATENS; LLOYD, 1999, p. 2, tradução nossa). O tratamento distinto que faz da mente, como a ideia do corpo, e não como um substância intelectual separada, possibilita ir além das limitações sobre as diferenças corporais, que são legado da cultura ocidental, como se verá a seguir.

Em *Imaginary Bodies*, Gatens (1996) acessa Espinosa a fim de abrir caminhos para a elaboração de uma teoria de corporeidade que não anule as particularidades sexual, política e ética do sujeito. Para tanto, sua reflexão parte da análise das representações dominantes da cultura ocidental a respeito do corpo, que refletem fundamentos filosóficos negligentes com uma série de diferenças e que acabaram gerando efeitos negativos sobre as noções de mulher e feminilidade, uma vez que têm sido intimamente associadas à emoção e natureza, em contraposição ao intelecto e razão. Como resultado, “o status das mulheres como (totalmente) ‘humanas’ às vezes tem sido questionado” (GATENS, 1996, p. viii, tradução nossa).

Em *Volatile Bodies*, a filósofa também australiana Elizabeth Grosz (1994) corrobora Gatens e denuncia que a teoria crítica feminista adotou muitas dessas suposições filosóficas que têm uma visão comum do sujeito humano como constituído por características opostas dicotomicamente – mente/corpo, pensamento/extensão,

ração/paixão, psicologia/biologia – em relação ao papel do corpo na vida social, política, cultural, psíquica e sexual. É o caso de alguns nomes importantes das primeiras ondas feministas que enfatizam o potencial das mulheres para a realização intelectual apesar de seus “corpos problemáticos”, mantendo uma clara distinção entre natureza/cultura e corpo/social, em que natureza e corpo podem ser progressivamente erodidos na história pelos avanços da cultura. Simone de Beauvoir, por exemplo, celebrava a sexualidade genital feminina como “um pântano carnívoro”, enquanto Shulamith Firestone esperava com otimismo um momento em que as “tecnologias reprodutivas avançadas e incipientes pudessem libertar a mulher das “condições ‘naturais’ opressivas” da procriação (PRICE; SHILDRICK, 1999, p. 2, tradução nossa).

Nessa visão, a associação da oposição mente/corpo com a oposição macho/fêmea se alinha nas representações. Tal correlação é central ao modo pelo qual a filosofia se desenvolveu historicamente e como é vista ainda hoje, de modo que, como disciplina, excluiu, sorrateiramente, a feminilidade e, como consequência, “a mulher, de suas práticas, por meio de sua codificação usualmente implícita da feminilidade como desrazão associada ao corpo” (GROSZ, 1994, p. 4, tradução nossa). A ideia de mulher como falta, deformidade ou deficiência, por exemplo, aparece no trabalho de parte dos predominantemente teóricos do sexo masculino, como Aristóteles, Freud e Lacan. E não se trata simplesmente de encarar essas representações de mulheres como um viés a ser desprezado; essas representações são a base metafísica do pensamento ocidental, de modo que não podem ser facilmente removidas sem destruir a coerência do sistema filosófico em questão, denuncia Gatens (1996). Além disso, o problema das representações não pode, tampouco, ser confinado ao domínio da metafísica, uma vez que o profundo preconceito estrutural contra grupos sociais gera



“efeitos que são sentidos nos níveis da epistemologia, da teoria moral e social e da teoria política. Isso, por sua vez, tem efeitos materiais sobre a maneira como nos comportamos eticamente e politicamente” (GATENS, 1996, p. vii, tradução nossa).

As mulheres, então, encontram-se “sem teto” na ordem simbólica, visto que o imaginário, que as contempla como um ser humano problemático, ou ainda incompleto, não está confinado a filósofos e psicanalistas, mas a um imaginário social que é realidade, visto que não é simplesmente um produto de imaginação, fantasia ou folclore (GATENS, 1996). O imaginário, mais que isso, se refere a imagens, símbolos, metáforas e representações que ajudam a construir várias formas de subjetividade. Está relacionado aos inconscientes de uma cultura específica: “aquelas imagens e símbolos prontos por meio do quais entendemos os corpos sociais e determinamos, em parte, seu valor, *status* e o que será considerado seu tratamento adequado” (GATENS, 1996, p. viii, tradução nossa).

Além disso, para Grosz, o sistema do dualismo cartesiano, trazido por Descartes, criou um abismo entre a mente e a matéria, porque, ao não explicar como ocorre a interação entre as duas partes, ocasionou, entre outras consequências, a remoção da consciência do corpo e da natureza, de modo que também está fora do contato direto com outras mentes e com uma comunidade sociocultural. As linhas de pesquisa contemporâneas dominantes sobre o corpo, ao herdarem o reducionismo cartesiano, conceituando corpo como mero objeto e recusando o fato de que os corpos constroem e são por sua vez construídos, deflagraram suposições bastante problemáticas.

Para aprofundar essa questão, contamos com as contribuições de uma terceira filósofa australiana, Genevieve LLOYD (1994), em *Part of Nature*, argumentando que há diferenças sexuais que não só atingem o corpo, mas também a mente, visto que a concepção espinosana da mente como ideia do corpo implica que esta não

é uma substância intelectual separada. Consequentemente, assim como o corpo, a mente também é sexuada. Entretanto, isso não significa que existe algum conteúdo específico para o que é ser uma mente feminina ou masculina, e sim que a mente reflete a organização social da diferença de sexo em decorrência da maneira como o poder social coletivo estruturou os poderes dos corpos. Afinal, existem poderes e prazeres distintos associados a diferentes tipos de estrutura corporal, e nossas mentes encenam em pensamento esses poderes e prazeres.

Aqui, vale lembrar que, para Espinosa, um corpo não é uma unidade isolada que entra em relação com outras unidades isoladas, mas um ser originário e essencialmente relacional. E a imaginação é entendida como um poderoso instrumento de transformação social, pois a mente humana percebe um corpo exterior como existente a partir da ideia das afecções de seu próprio corpo, ou seja, da imagem do outro corpo. Por isso, para Lloyd, Espinosa aborda os conceitos universais considerando-os frutos da imaginação, e a identidade feminina (tal como a masculina, ou outra qualquer identidade) não oferece qualquer garantia de verdade, pois é abstrata. Ao apresentar os componentes imagéticos patentes nos conceitos universais, o filósofo teria ajudado a ultrapassar os preconceitos associados às mulheres, relegando para o domínio da imaginação a ideia de uma identidade feminina, por exemplo.

Em resumo, ao afirmar que os limites e capacidades do corpo só podem ser revelados nas interações continuadas dele e de seu ambiente, Espinosa oferece um modelo de corpo fundamentalmente não mecânico, não dualista e antiessencialista, além de superar o dualismo cartesiano (GROSZ, 1994). Oferece, também, as bases para a emergência de um anti-humanismo que floresceu desde os anos sessenta e que se prova mais frutífero para os objetivos feministas. Afinal, o deslocamento do dualismo mente/

corpo atinge também oposições dominantes como natureza/cultura, essência/construção social, macho/fêmea, sexo/gênero. Surge, então, a possibilidade de articulação de um feminismo mais interessado pelos materiais com os quais tal construção é feita, mais preocupado com o corpo vivido, o corpo representado e utilizado de formas específicas em culturas específicas.

Por isso Gatens (1996) advoga que a “diferença” existente em projetos como o da escrita feminina não tem a ver com fatos biológicos, mas com “a maneira com a qual a cultura marca os corpos e cria condições específicas nas quais eles vivem e se recriam” (GATENS, 1996, p. XX, tradução nossa). Ou seja, ao contrário da crítica que condena estudos que marcam a autoria feminina como essencialista, a escrita feminina promove uma diferença enraizada no discurso. A escrita do corpo feminino, longe de ser um exercício de separatismo feminista, envolve o reconhecimento do outro, tanto nas relações intrassexuais como nas intersexuais. Ainda segundo Gatens, é preciso pensar como a imagem corporal funciona no campo das relações éticas, mediante o interesse em explorar as maneiras pelas quais nossas culturas entendem como os corpos são tratados eticamente.

Trata-se, portanto, de recuperar o corpo feminino marginalizado sem restabelecê-lo como categoria unificada, fechada e determinada. Diante disso, o conceito de diferença deve ser pluralizado e reescrito, com base na fluidez e imprevisibilidade do corpo, não apenas na diferença sexual em seu sentido binário, mas na própria categoria de mulher. Existem apenas múltiplos corpos, marcados não só pelo sexo, mas por uma infinidade de diferenças – raça, classe, sexualidade, idade, *status* de mobilidade etc. A qualquer momento, estamos sempre marcados corporalmente de maneiras específicas, mas não como um dispositivo imutável (PRICE; SHILDRICK, 2018).

Não por acaso, ainda no século 17, Espinosa já alertava sobre a tendência da imaginação “a formar selvagens generalizações” (GATENS, 1996, p. 135, tradução nossa). No século 20, a escritora Diane di Prima afirmava que a única guerra que existe é a guerra contra a imaginação. O que essas duas visões sobre a imaginação têm em comum?

## A Loba

Nascida no ano de 1934 numa família de ascendência italiana no bairro do Brooklyn, nos Estados Unidos, Diane di Prima – falecida recentemente, em 25 de outubro de 2020 – é um dos grandes nomes da escola literária estadunidense chamada geração *beat*. Centrada em um modo de vida nômade, a geração *beat* buscou, acima de tudo, a experimentação, seja na expressão artística, no comportamento ou nos posicionamentos políticos. Mais do que uma literatura revolucionária, esses artistas apresentaram ao mundo a possibilidade de levar uma vida alternativa às imposições morais do período pós-guerra.

Em relação à poética *beat*, no aspecto geral, deu um alto grau de importância ao que se chamou de escrita honesta, levando para o fazer poético o máximo possível de experiências pessoais. Para isso, os *beats* se aventuraram bastante, inclusive levando uma vida migrante na estrada, não só explorando os Estados Unidos, mas também outros países. Nessas viagens, entraram em contato com culturas diferentes, valores e estímulos que diferem bastante daqueles impostos pelo *American Way of Life*. Essa distância de casa abriu espaço para toda sorte de conexões inesperadas e cruzamentos com outras culturas e suas espiritualidades heterodoxas, bem como para a amplitude de escritos ocultos da tradição ocidental (FAZZINO, 2016).

Essas experiências, por conseguinte, acabaram fornecendo imagens totalmente diversas daquelas que comumente habitam os imaginários dos estadunidenses. Houve uma sede cultural mais ampla por fontes pré-modernas de engajamento espiritual numa busca de romper as fronteiras modernas entre a vida interior e o mundo exterior; a adoção de teologias e místicas ignoradas pela religião dominante, pela filosofia racional e ciência moderna; e um esforço combinado para reordenar a sociedade de linhas mecanicistas (CALONNE, 2017).

Valendo-se de uma poética intimista e autobiográfica, o envolvimento da *beat* Diane di Prima com o heterodoxo pode ser dividido em várias fases, ainda segundo Calonne (2017): os anos em Nova York e os estudos das ciências exatas; a mudança para San Francisco e a imersão no Zen, Gnosticismo e Tarot; a descoberta dos pensadores e escritores ocultistas da Renascença; os estudos posteriores em Sânscrito e Budismo, bem como o trabalho com gurus tibetanos, além de um interesse também pelo paganismo e uma grande consciência do calendário pré-cristão, já numa fase mais amadurecida de sua vida.

As investigações diprimianas, assim como de outros *beats*, misturam-se também às experiências com o uso de substância entorpecentes. A peyote, por exemplo, aplicada em rituais indígenas primitivos, a escritora revela ter colaborado para mudanças estilísticas em seus poemas. Além disso, temas budistas, bruxaria, alquimia, encantamentos curativos e misticismo dos números, tudo isso habita, em seus estudos, o mesmo plano que a cosmologia, astronomia, medicina, física e química, demonstrando que, para ela, não existe uma demarcação clara entre magia, ciência e religião. Afinal, vale lembrar que, de uma forma geral, os *beats* defendiam que, dado o fracasso das ciências e das religiões tradicionais do ocidente, era preciso “cada vez mais recorrer à sabedoria de outros

tempos, às filosofias do Oriente, místicos e mestres do 'ocultismo', adeptos do não dualismo, para quem espírito e matéria, homem e cosmos, eram todos um" (CALONNE, 2017, p. 42, tradução nossa).

Em 1971, Diane di Prima começa a escrever *Loba*. Composta por dois livros, lançados originalmente em 1973 e 1976, a obra desafia as imaginações dominantes a respeito do feminino e seus corpos, ao apresentar o corpo em destaque ora com contornos característicos de animais – como o lobo, ave –, ora de mulheres – gestante, parturiente, jovem, velha –, ora de seres fictícios, míticos e sobrenaturais – deusas, divindades, anjos, orixás, fantasmas, espíritos, demônios, como Eva, "mulher de branco", Hera, Afrodite, Shiva, Madalena, Albina, Helena, Fada Morgana, Olokun, Guinevere, Mulher-Aranha, Anúbis, Iemanjá, Mãe Natureza etc. *Loba* é, pois, "uma espécie de compêndio da mitologia mundial" (CALONNE, 2017, p. 48, tradução nossa), na perspectiva do feminino.

*Loba* também pode ser visto como um poema longo, com o qual a autora se reservou o direito de "julgar, rearranjar, cortar e reciclar" em futuras edições, como escreveu: "Como a Loba deseja, como a Deusa dita". Um trabalho ainda "em construção", portanto sujeito a intervenção, assim como as concepções de corpo e mulher – e seus devires (DI PRIMA, 1998, "Author's Note", tradução nossa). É também uma aglutinação de imagens ancestrais do feminino, que resgatam uma infinidade de representações, saberes e histórias protagonizadas por mulheres, entre elas, episódios heróicos ou de transgressões de normas culturais, e que, por isso, culminaram em punições, condenações, banimentos e interdições relacionadas à condição de gênero. Afinal, é por intermédio das situações humanas que as civilizações fundam seus mitos.

"AVE", o poema que abre o livro, não é só uma dedicatória às mulheres, mas também uma convocatória às "irmãs lunares perdidas" ("*lost moon sisters*"), recuperando, assim, uma série de imagens

coletivas do feminino, possíveis de serem identificadas na descrição de condições comuns às mulheres, como a gestação e a violência doméstica ("*pregnant you wander*", "*battered by drunk men you wander*"). Isso porque essas socializações são habituais nesse grupo bastante amplo que se reconhece e pode ser reconhecido não por uma ideia de natureza comum, como alguns ainda defendem, que pressuporia corpo, sexo, comportamento, entre outras características, mas por compartilhar percursos sociais, culturais e papéis sociais por meio de fatos biológicos, como menstruação, gravidez, parto e amamentação. Segundo Young (2003), tudo isso compõe a série mulheres.

Ao trazer o corpo feminino como matéria de poesia, um corpo que não se define totalmente como um corpo humano nem como um corpo animal, e sim um corpo antropomorfizado – "*soft feminine face/ animal eyes*" – (DI PRIMA, 1998, p. 247) – cuja socialização é construída com base nas histórias de outras mulheres, do passado e do presente, di Prima funda um novo mito de criação, a Loba; que é multitudinária, porque assume tanto o lugar de criadora quanto o de criatura; infinita, porque existe desde o início dos tempos e existirá até o fim deles: "*The body itself is the vector/ carried thru time/ curve of the Will imprinted/ on linear air*" (DI PRIMA, 1998, p. 213). E para entender a estrutura desse corpo de difícil categorização, a imaginação é ferramenta, que tanto revela quanto projeta essa simbiose do antigo e do novo, da natureza e de uma nova ordem, visto que se trata de uma abstração, em face de uma materialidade e de uma realidade ainda tão pouco explorada pelas epistemologias e também ainda tão diferente para as mulheres e para os homens, por conta das diferentes socializações entre as diferentes serialidades: "*fluid/ or gas/ it carries/ another Order*" (DI PRIMA, 1998, p. 213).

A heterossexualidade institucionalizada também constitui a série mulheres. Nesse sentido, a instituição se encarrega de destinar às

mulheres o polo negativo, o Outro, como afirma Beauvoir (2016), de modo que as mulheres são definidas como um polo de oposição aos homens, reinscrevendo binarismos essencialistas, como os de categoria sexo/gênero/sexualidade. Em *Loba*, a sexualidade, entretanto, é fluida, simbolizada por elementos da natureza: água – “*Where lands touches water*” –, fogo, ar – “*where fire meets w/ air*” (DI PRIMA, 1998, p. 92). E a presença da fluidez reflete uma ambiguidade, que acaba por subverter a matriz de inteligibilidade de gênero. Para Judith Butler (2016, p. 38), gêneros “inteligíveis são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”.

A busca de uma subversão do gênero também pressupõe uma discussão a respeito da autonomia da mulher em relação ao corpo. Segundo Beauvoir, o corpo deve pressupor liberdade, como situação e instrumento, e jamais ser uma essência de definição e limitação da mulher. É nesse sentido que Diane de Prima traz o corpo em destaque, um corpo que não está materializado, pois não se define propriamente como um corpo humano, e sim um corpo outro, indefinível e não estático. De fato, a crítica feminista lembra a todo momento que o lugar de subalternização e submissão das mulheres em relação ao homem foi historicamente orientado mediante a regulação do corpo, em que as mulheres aparecem como o polo negativo, “de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade” (BEAUVOIR, 2016, p. 12). E a sexualidade tem sido um marcador particularmente sensível de outras relações de poder, como lembra Weeks (2000, p. 28).

Por serem associadas a suas identidades sexuais, desde Aristóteles e Platão, consideradas, por conseguinte, sob o julgo da natureza e o império das paixões, as mulheres estariam impedidas de seguirem o caminho do conhecimento, como os homens. Aristóteles, por exemplo, defendeu a exclusão do amor sexual, negando-o



ou controlando-o. Platão julgou o corpo feminino como fonte de impureza e contaminação, portanto a sexualidade feminina deveria ser ignorada ou anulada, num processo de violência que culminou em aversão e ódio ao gênero. Beauvoir (2016), com base nessa reflexão, descreve as imagens que a palavra fêmea suscita no imaginário – castradora, servil, sexualizada e subjugada –, as quais são projetadas pelos homens, e todas ao mesmo tempo, às mulheres: “as mais soberbas feras, a tigresa, a leoa, a pantera, deitam-se servilmente para a imperial posse do macho” (BEAUVOIR, 2016, p. 31). Corpo poluído, fonte de contaminação, destinado ao cuidado dos enfermos e moribundos, já que a morte é o mais terrível de todos os males.

O feminino aterroriza por sua fisiologia cíclica, lunar, que causa asco com suas secreções sangrentas e o líquido amniótico. Úmida, cheia de odores, ser impuro, para sempre manchada: Lilith, transgressora lua negra, liberdade vermelha nos véus de Salambô, escura magia da Rainha da Noite vencida pelo poderio solar de Sarrastro. Perigosa portadora de todos os males: Eva e Pandora. Devoradora dos filhos paridos de sua carne: Medeia e Amazona. Perdição dos que se deixam enfeitiçar pelo poço sem fundo e lago profundo: Morgana, Lorelei, Uiara, Iemanjá. (CHAUI, 2011, p. 136-137).

Em *Loba* essas imagens a respeito da mulher e do feminino são resgatadas, e somam-se a elas outras que se empenham num movimento contrário da ordem patriarcal, ou seja, de uma ordem matriarcal, que não distingue corpo e intelecto, natureza e cultura. A sexualidade aparece como um elemento orgânico, sem distinção do racional, como parte essencial da fundação e manutenção do mundo. Em “SHE WHO” é possível perceber a exaltação da Loba, a construção de uma imagem de autonomia da sexualidade feminina, cuja potência é transformadora, porque dá a vida e a morte, sendo

instrumento de ação porque promove a erosão da associação entre feminino e servidão.

*She whose face we have never seen  
 She whose body is door to the world  
 She whose black thighs gleam w/ oil*

*w/ fat & blood*

*she whose laughter is the earthquake  
 she whose inhalation is the end of time*

[...]

(DI PRIMA, 1998, p. 193).

Em resumo, ao trazer imagens de corpos que não se definem totalmente como humano nem animal, portanto, não dominados pelos contornos do corpo masculino e seus isomorfismos, Di Prima funda uma cosmogonia não dualista, que tanto revela a história quanto se encarrega de construir outra, que une elementos de uma ordem antiga a elementos de uma ordem ainda em construção. Em *Loba*, as descrições dos corpos se desviam de classificações predefinidas, resistem à marcação: não Sujeito, tampouco o Outro. Nem macho, nem fêmea. Uma lógica relacional e fluida, que remete às discussões do que, para muitos, se convencionou chamar de pós-modernidade.

### Considerações finais

Corpo e imaginação são “objetos próprios de reflexão por meio dos quais desenvolvemos nossos poderes de razão e aumentamos nosso conhecimento” (GATENS; LLOYD, 1999, p. 3, tradução nossa). Nesse processo, resistir à imaginação pode representar a razão, já que a imaginação também pode causar danos, segundo Espinosa, visto que somos naturalmente passivos e constantemente afetados por outros corpos, mediante as imagens que temos deles. Mas a

insistência na imaginação também tem seu papel positivo, “mesmo nas formas mais elevadas da vida intelectual” (GATENS; LLOYD, 1999, p. 4, tradução nossa).

Liberdade e responsabilidade, identidades individuais e coletivas, e noções de semelhança e diferença não estão na esteira da crença consciente, mas sim das operações da imaginação, porque se inscrevem na compreensão intelectual das afecções do corpo e da mente. Dessa forma, afirmam Gatens e Lloyd (1999), com base na leitura de Espinosa, é possível analisar as imagens e os efeitos que acompanham as imagens dominantes que podem persistir na forma de poderosas ficções sociais cujos padrões de pensamento estruturam nossas instituições.

Se, para Espinosa, a imaginação é uma forma de consciência corporal, o que não é novo na história da filosofia, a novidade é o tratamento dado ao corpo e à mente, sendo considerados atributos de uma mesma substância – “diferentes formas pelas quais a única realidade é articulada ou expressa” (GATENS; LLOYD, 1999, p. 25, tradução nossa). Nessa perspectiva, a imaginação se configura como uma poderosa dimensão ontológica, em virtude do contato direto e forte com duas realidades – corporal e mental: “As invenções da imaginação são tão reais – tão apropriadas como objetos de investigação sistemática – como as modificações da matéria”. Afinal, a imaginação envolve a aproximação de mente e corpo da maneira mais imediata, já que a mente é a ideia do corpo.

Consciente do corpo, a mente está consciente também não apenas do que é material, mas ainda de outros corpos que envolvem esse corpo, ou seja, consciente das transições para maiores e menores estados de atividade sob a influência do que Gatens e Lloyd (1999, p. 31) chamam de “forças agradáveis e rivais”. Essa experiência entre os corpos é a base da imaginação. Ou seja, a

compreensão da individualidade humana, calcada na ideia de causa adequada ou inadequada, está ancorada na sociabilidade, na relação com corpos exteriores.

Ainda segundo Gatens e Lloyd (1999), a exposição inerente do indivíduo espinosano a forças externas, na leitura contemporânea, alude ao determinismo: a sujeição de seres individuais às forças sobre as quais eles não têm controle. Porém, nesse sistema, estas forças externas também são a fonte das energias do eu, que repercute a ideia de ameaça à liberdade, mas também a condição prévia da existência contínua e da prosperidade do eu, configurando-se, inicialmente, um paradoxo, para se revelar, posteriormente, uma interdependência entre liberdade individual e força do poder social: “a idéia de liberdade é transformada, na filosofia de Espinosa, no reconhecimento do poder das forças externas. A liberdade do indivíduo, em vez de se opor ao poder de uma sociedade mais vasta, depende do reconhecimento desse poder, sem o qual a individualidade desapareceria” (GATENS; LLOYD, 1999, p. 32)

Ao evocar a tradição mitológica para questionar as imagens de fragilidade que o imaginário coletivo construiu sobre o feminino, a fundação de um novo mito, a Loba, Diane di Prima propõe o resgate da imaginação feminina, subversiva e negligenciada, em face do imaginário dominante que considera as mulheres como o Outro, secundário, dependente, submisso, fragilizado. As imagens ancestrais do feminino marcam a ambivalência da potência sexual das mulheres – fundadora e predadora – cujos corpos são cartografias que inscrevem a sexualidade no mesmo domínio do intelecto, e não numa hierarquia, de forma que as imagens alternativas do imaginário coletivo dominante reforcem o poder emancipatório do feminino, e não a submissão.

As caracterizações do feminino em *Loba* refutam as representações confortáveis do nosso imaginário sobre o feminino, com

base nas limitações sobre as diferenças corporais que são o legado da cultura ocidental. Loba é tanto criadora quanto criatura, é Deus e Eva, razão e emoção, a mãe que ora lambe seus filhos, ora os devora. Ora recebe seus convidados com banquetes, ora com fogo nas ventas. A Loba é indefinível.

Como os estudos a respeito da literatura *beat* da Diane di Prima ainda são incipientes, ao se estruturar esta leitura, buscou-se entrecruzar essa filosofia mais aberta e as novas formulações teóricas sobre corpos, em diálogo com a crítica feminista espinosana que vem sendo feita na Austrália.

Vale enfatizar que os debates a respeito da natureza “encorporada”, promovidos pelas filósofas australianas, reconhecem que, se por um lado, discursos sobre o corpo deflagraram métodos biológicos e raciais que apelam a uma dada natureza, por outro, as diferenças sexuais e raciais são qualidades inerentes ao corpo, de modo que as noções de subjetividade devem levar o corpo em consideração. Em outras palavras, como falar de natureza, quando se questiona a própria categoria universal do corpo?

A crítica feminista espinosana, portanto, tem se mostrado muito mais do que um revisionismo que escancara a relação de congruência entre o fato histórico sobre o privilégio concedido aos homens na experiência de construção da vida política e suas representações: por intermédio dela é possível pensar alternativas para viver a corporalidade humana tendo em vista categorias de pensamento que estejam ligadas a outras formas de apresentar a vida social, política e ética. Se há um espelhamento da forma entre as representações filosóficas dominantes do corpo humano que demonstram, implicitamente, a forma masculina nas construções de lógica do Ocidente, é preciso, agora, pensar o “espaço teórico

que não seja dominado pelo isomorfismo entre corpos masculinos e corpos políticos” (GATENS, 1996, p. 55, tradução nossa).

Ao questionar o legado das concepções dominantes sobre o corpo feminino e suas especificidades, *Loba*, de Diane di Prima, fornece um sem-fim de possibilidades de diálogo com as teorias de incorporação das filósofas australianas que encontraram em Espinosa uma forma mais produtora para se construir uma comunidade feminista do futuro.

## Referências

ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Corpo & escrita: imaginários literários. Belo Horizonte: *Revista UFMG*, v. 19, n. 1 e 2, p. 92-111, jan.-dez. 2012.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. v. 1. Trad. Sérgio Millet. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CALLONE, David Stephen. *The spiritual imagination of the beats*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press, 2017.

CHAUI, Marilena. *Desejo, paixão e ação na ética de Espinosa*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DI PRIMA, Diane. *Loba*. Nova York, US: Penguin Books, 1998.

ESPINOSA, Baruch de. *Tratado político*. Trad. Diogo Pires Aurélio. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Clássicos WMF)

GATENS, Moira. *Imaginary bodies: ethics, power, corporeality*. London; New York, US: Routledge, 1996.

GATENS, Moira; LLOYD, Genevieve. *Collective imaginings: Spinoza, past and present*. Abingdon, Reino Unido: Routledge, 1999.

GROSZ, Elizabeth. *Volatile bodies: toward a corporeal feminism*. Bloomington and Indianapolis, US: Indiana University Press, 1994.

LLOYD, Genevieve. *Part of nature: self-knowledge in Spinoza's ethics*. Ithaca and London: Cornell University Press, 1994.

PRICE, Janet; SHILDRICK, Magrit (org.). *Feminist theory and the body: a reader*. New York: Routledge, 1999.

SCHOTT, Robin. *Eros e os processos cognitivos: uma crítica da objetividade em filosofia*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1998.

SPINOZA, Benedictus de. *Ética*. 2. ed. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SPINOZA, Benedictus de. *Obra completa III: Tratado teológico-político*. Organização de: Jacob Guinsburg, Newton Cunha, Roberto Romano. Trad. Jacob Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2014.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-82.

YOUNG, Iris Marion. O género como serialidade: pensar as mulheres como um colectivo social. *Ex-Aequo* – Revista da Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres, Lisboa, v. 8, p. 113-139, 2003.

# Memórias insurgentes de Dona Dica, a madrinha dos sertões

Luiza Beltrão Moraes  
(PPGLL/UFG)

## Ela foi e voltou, porque já nasceu teimosa

O tempo tropical anunciava pelas bordaduras do cerrado, na geografia central do Brasil, que a época das águas abria novamente o caminho para os meses em que o frio chegava sempre antes de anoitecer. No calendário, a vida preenchia-se pelos ritos sacralizados que indicavam a Semana Maior da fé cristã. No meio dessas horas, que indicavam tantas coisas, na fazenda Mozondó, nascia a primogênita de pequenos agricultores do interior de Goiás: mulher e “de cor”, como se vem constatando nas silenciosas evidências da oficialidade sobre corpos que rasuram o projeto imperialista.

Sobre a data de seu nascimento as informações se emaranham e os ditos vacilam em suas certezas dissertadas, sobre se foi no ano de 1903, 1905 ou 1909, se era 17 de janeiro ou 13 de abril.<sup>1</sup> Importa que veio em missão. Crua. Já herdava a dureza de nossa gente: “nasceu sem chorar”, e pela falta de seu choro, foi declarada morta.

---

1. Foram encontradas informações contraditórias sobre a data de nascimento de Benedicta. Optamos pela versão de Lauro de Vasconcellos: 13 de abril de 1905.



A parteira foi quem anunciou o trágico aviso sobre a filha de dona Benedita Francisca da Abadia e seu Benedito Cipriano Gomes.

O que se conta é que depois de um dia quase todo velando o corpo, seguindo os rituais lentos e latejantes, já próximo ao horário do enterro, a pequena irrompeu a vida em grito choroso.

O grito ecoou...

Em agradecimento à vividez gritante de sua filha, o casal, devoto de São Benedito, a nomeou, também, de *Benedicta*. Assim, foi consagrada pela fé cristã e pela lei dos homens *Benedicta Cypriano Gomes*. O grito, no entanto, não parou. Aumentou. Fez-se forte. O grito foi mais longe e foi escutado. O grito fez-se saber pelas redondezas e o que se contou sobre o grito motivou em algumas pessoas a vontade de alimentar sua fé, indo ao encontro da pequena *Benedicta*.

*Benedicta* cresceu entre aquela gente sem *eira nem beira*: povo sem origem, ou melhor, com origem tragada pelos projetos de memoricídio, e que conhecia e compartilhava dos processos para o cultivo do alimento, dos modos de conhecer a terra, do saber das ervas, das histórias escutadas ao pé da mesa e da mistura sonora entre batuques e rezas nas festas do divino em um estado que, segundo o Censo de 1925, mais de 98% da população goiana subsistia em condição de miséria, tanto no meio rural quanto urbano. Em contrapartida, os latifundiários, que totalizavam menos de 1%, mantinham seus domínios ou por laços de *cunhadismo* e *apadrinhamento* (relações de compadrio) ou pela manutenção da estratificação social através do *coronelismo*.

Pelas redondezas de *Lagolândia*, lugar onde nasceu, cresceu e se viu mulher, *Benedicta* tornou-se a *Madrinha Dica*, um perigoso contra-ponto aos *padrinhos* da região. Por “Madrinha” eram chamadas as mulheres parteiras, o vocativo se valia e se legitimava na polifonia

das vozes das crianças que por suas mãos vinham ao mundo. Assim, Benedita se fez conhecer como *Madrinha Dica* ou *Madrinha Dita* pelos partos realizados nas proximidades de Lagolândia, Goiás.

Além de parteira, Benedita também era conhecedora, dentre tantas coisas, das técnicas de benzeção: as plantas certas para as moléstias do corpo e da alma, seladas pelo sussurrar das rezas, num elo entre o mundo material e o Sagrado. Benedita além de trazer vidas ao mundo, sempre que necessário, as curava pelas palavras e gestos encantados. E as necessidades eram muitas e só aumentavam.

Nesse tempo, havia uma grande turbulência médica assolando o contexto nacional. Se no Rio de Janeiro, estado de prestígio social e poder econômico, várias epidemias castigavam a população pobre, em Goiás, a situação era mais grave. Goiás era um estado mais pobre, com governantes negligentes, desníveis sociais mais altos, estradas precarizadas, dificultando o acesso às cidades maiores, localizadas no Sul do estado, que forneciam um pouco mais de recursos à saúde em momentos de crises. Tais condições impulsionaram muitas(os) sertanejas(os) a terem a fé como a única saída para a cura de seus males. Benedita Gomes foi se tornando essa única saída para todas as faltas. O Estado e a Igreja constroem e promovem a líder e ativista política e religiosa que acusam, julgam e condenam.

## **A República dos Anjos no Rio do Peixe**

Benedita era procurada por aquelas pessoas que viam em suas ações e em suas palavras um refúgio da realidade materialmente miserável e da invisibilidade social. Suas ações e palavras se nutriam do solo mitológico da literatura católica: rezava, benzia, participava de novenas, procissões, batizava, crismava e casava. Nesse mesmo terreno de simbologias, as palavras de Benedita entravam em conflito com o oficialismo dogmático católico, pois a *Madrinha Dica*

salvava e aliviava as vidas na terra, ao passo que, nos discursos dogmáticos da Igreja, a herança de um paraíso só viria após a morte.

Dica era a expressão do desejo inconsciente das pessoas: experienciar o paraíso em vida. A possibilidade de uma *Nova Canaã* sintetizou a dialética do desejo de um povo localizado em um recorte social, racial, econômico, geográfico, temporal e histórico. Um povo deixado sempre para depois. Romeiros em busca de cura, agradecimento e, tantas vezes, em busca de um lugar para viver, seguiram as estradas que encontravam Benedicta.

Ela se encontrava em aproximadamente doze lotes agrupados, chamados de Monzodó. Foi aí, onde morou Benedicta e viveram entre 500 e 600 pessoas que buscavam nova realidade na, então, Calamita dos Anjos, a República dos Anjos. Esse lugar chegou a receber 60 mil pessoas de vários lugares do país (VASCONCELLOS, 1991, p. 83). Seu guia espiritual, o líder das falanges guerreiras, era seu primo José Sueste, a quem a mortalidade infantil da época não perdoou (DEL PINO, 1991).

A República dos Anjos era povoada por vidas de diferentes locais de existência, violentadas pela mesma estrutura: “meeiros, arrendatários, agregados, caseiros, peões” (REZENDE, 2009, p. 14), entre outras variedades de injustiçadas(os) trabalhadoras(es) do campo. A percepção sobre essas pessoas pelos opositores de Dica, incluindo as lideranças religiosas católicas, era de um “ajuntamento de desocupados”; e de uma “multidão de pessoas da pior classe”, conforme as palavras de Celso Calmon Nogueira da Gama, então chefe da polícia de Goiás (GOMES FILHO, 2012, p 69). Na percepção popular,

Ela quiria o bem do povo, dos pobre. Quiria que ficasse anssim... quase nu’a igualdade, né? O que um tivesse, o oto tinha; tra-baiasse... e, agora, depois de trabaiá, tinha uns que num trabaió, era pobrezim, né? Repartia, né? Desse pa tudo, pa tudo tê. (Dona Eusébia Arruda Leite, em: VASCONCELLOS, 1991, p. 188-189)

Para viver no reduto não era necessário dinheiro, não se trabalhava nos finais de semana e dias santos, e não havia pagamento de impostos. As refeições eram iguais e coletivas, o plantio e a colheita serviam ao bem comum, afinal, “*se a terra é de Deus, pertence a todo mundo*” e não a poucos e deveriam produzir alimentos para todos que necessitassem (REZENDE, 2009, p. 14). Segundo Gomes Filho (2009, p. 290), os proprietários de terras e alguns fazendeiros também fizeram os caminhos que levavam à Benedicta, abandonando suas terras e doando seus pertences ao reduto para segui-la.

No Reduto dos Anjos, Benedicta declarava:

Não sentirá fome, tanta é a fortuna de viveres, nem vontade de dormir, posto que os seus moradores desconhecirão cansaço, sono e preguiça, vivendo tal plenitude de êxtase que entre ele não se encontrarão vestígios, sequer memória das coisas tristes na terra: dor, desgosto, solidão, deixarão de existir, inclusive nas palavras. (MOURA, 1989, p. 157)

A *Madrinha*, que não pedia bênção aos padrinhos, incomodava, porque os seguidores do reduto deixaram de trabalhar aos sábados, provocando a revolta dos fazendeiros pela falta de mão de obra (de semiescravidão). Ao lado do Estado estava a Igreja, que via Benedicta como concorrente, ainda que ela não tivesse negado o pastoreio da instituição, reiterando aos finais das consultas, casamentos, crismas e batizados que as(os) fiéis buscassem a legitimação pelos ritos oficiais do catolicismo.

No documentário *Santa Dica dos Sertões* (DEL PINO, 1991), Paulo Bertrand afirma que enquanto Benedicta “abrigava os despossuídos”, a Igreja a declarava, simplesmente, como “*hysterica*”, invalidando, assim, a fé e a totalidade do desejo do povo. A Igreja marcou Benedicta nas linhas oficiais da História como uma voz desprovida de verdade e de condições aceitáveis de credibilidade,

por meio da escravidão mental pela qual legislavam. Nenhuma das investidas contra Benedicta teve a resposta esperada. Ela continuou seu trabalho junto ao povo, com o qual se afinava pelo elo geográfico da discriminação.

Onde o patriarcalismo era ordem, Benedicta foi resistência, embora tamanho reconhecimento não tenha sido impeditivo de ser violentada pelo machismo e pela misoginia. Ao ser estuprada por um de seus seguidores em uma sessão sagrada, quando se encontrava em transe, perdeu boa parte das possibilidades de cura pelas mãos, levando-a a seguir seus acolhimentos com o que restou: a vinculação espiritual e o saber das ervas. Seu seguidor-agressor era Firmino Moreira Damasceno (GOMES FILHO, 2009) e esse acontecimento data do ano de 1925. Nesse mesmo ano, o governo exige que Benedicta abandone as práticas de “curandeirismo”, além de processá-la (GOMES FILHO, 2009).

Ainda em 1925, o diretor da polícia militar de Goiás coopta a líder do reduto, que intentava se tornar uma república independente, para, sob seu comando, recrutar soldados para barrar a entrada da Coluna Prestes no estado. Foi, então, que Benedicta, junto com os soldados recrutados e alguns policiais, partiu para a cidade de Anápolis (Goiás), por onde passaria o grupo liderado por Siqueira Campos. Benedicta, no entanto, ao invés de confrontar a tropa, faz aliança com a Coluna Prestes, que seguia rumo à Bolívia. Não por acaso, e tendo em vista os incômodos causados à Igreja pelos ritos e dogmas que seguia, assim que Benedicta volta à República dos Anjos, o reduto é desarmado e ela fica sob custódia militar (PAIVA; MARTINS, 2010).

No documentário *Santa Dica dos Sertões*, Bertrand declara que, com o argumento de que Goiás poderia se tornar um novo Canudos, o governo ataca o reduto com o batalhão da polícia militar, atirando por 2h40 contra trabalhadoras e trabalhadores que ali se

refugiaram por encontrar um certo alívio para a vida atormentada pela República Velha. O saldo desse massacre foi: dezesseis mortos e cinco feridos. Essa data ficou denominada de “Dia do Fogo” (GOMES FILHO, 2014, p. 129).

Alguns dias depois, Benedicta foi capturada e levada presa para a Cidade de Goiás, a então capital do estado de Goiás, onde ficou detida por nove meses. Foi absolvida em segunda instância, mas, para o Estado, Benedicta era a inimiga e, por isso, foi considerada *persona non grata*, devendo se mudar (DEL PINO, 1991), ou seja, ela foi expulsa de casa pelo Estado.

Exilada no Rio de Janeiro, Benedicta conheceu o jornalista Mário Mendes, com quem se casou e com quem retornou para Goiás e retomou suas atividades e sua liderança junto ao povo do campo. Cinco anos após o *Dia do Fogo*, em 1930, influenciada pelo marido, descrito várias vezes como oportunista, Benedicta aceitou o pedido do governador do estado para participar com sua tropa de alguns momentos importantes da Revolução de 30 (DEL PINO, 1991). Em seguida, Benedicta retorna à República dos Anjos, reorganiza o reduto, e prossegue com seus trabalhos.

Com patente de capitã, em 1932 Benedicta participa da Revolução Constitucionalista, com cento e cinquenta homens, no batalhão de Siqueira Campos. Seguem até São Paulo e passam por três confrontos sem nenhuma baixa de seus soldados. Esse fato é atribuído às forças espirituais de Benedicta. Gomes Filho (2009, p. 291) afirma que esse episódio irritou ainda mais a Igreja, “que temendo perder seu apoio temporal para a ‘santa do Rio do Peixe’, lançou ataques ainda mais violentos contra Dica”.

Devido a sua fama tamanha, em 1934 Benedicta nomeia Mário Mendes como prefeito de Pirenópolis (Goiás). Lagoa (ou Lagolândia) era o local mais populoso da cidade de Pirenópolis (Goiás), o que contribuiu para que o marido de Benedicta, dois anos mais

tarde, fosse eleito pelo voto popular como prefeito. Entretanto, no ano seguinte, em 1937, foi deposto do seu cargo pelo Estado Novo (DEL PINO, 1991).

Embora tivessem tido sete filhos juntos, o marido de Benedicta, forjado pelo machismo e por interesses econômicos, descrito várias vezes como oportunista e interesseiro, em 1940, monetiza o corpo da mãe de seus filhos e *vende* Benedicta para seu sócio. A forte líder não escapou da cultura que hierarquiza corpos feminilizados. Ela permanece casada com o seu “comprador”, o delegado Francisco Luiz Teixeira, até seus últimos dias de vida (GOMES FILHO, 2014; SIQUEIRA, 2016).

Benedicta viveu uma vida dedicada ao próximo. Ela se envolveu com política e na “revolução”, foi estrategista como guerrilheira. Ficou no comando e entrou no combate, lutando na frente, defendendo o que acreditava ser o melhor com sua vontade de mudança. Sua fé, seu poder de cura e de dar vida não impediram que ela enfrentasse o poder constituído, em diferentes aspectos e de diferentes maneiras. Por isso, Benedicta, a guerrilheira, antes de ser “santa”, foi bruxa.

Benedicta desencarnou em 9 de novembro de 1970, na cidade de Goiânia. Seu último pedido, para ser enterrada embaixo da gameleira, em frente à sua casa em Lagolândia, foi atendido. Sobre seu túmulo nasceu outra gameleira.

A casa que foi de Benedicta, no antigo no Reduto dos Anjos, ainda cumpre a função de abrigar quem busca cura e amparo. Dona Divina, responsável por prosseguir com os trabalhos legados por Dona Dica, ainda recebe fiéis que a procuram em nome da Madrinha Dica. A anual “Festa do Doce”, iniciada no Reduto, em homenagem ao Divino Pai Eterno, São Benedito e Nossa Senhora do Rosário, resiste ao tempo e continua a acontecer. Os canteiros da praça de Lagolândia, um dia Calamita dos Anjos, são cuidados

pela Associação Feminina da Imaculada Conceição, em Lagolândia (Goiás), fundada por Benedicta. A escola estadual de Lagolândia também leva o nome de Benedicta.

No terreiro de umbanda Mártir de São Sebastião, em Aparecida de Goiânia (Goiás), Benedicta é guia, além de inspirar projetos culturais e políticos independentes, que veem em suas ações exemplos de resistência e insubmissão.

### **Entre rezas e armas: a santificação da guerrilheira**

Os ataques da Igreja Católica a Benedicta Cypriano Gomes começam em 1924, por meio do Jornal Santuário de Trindade, lançado no dia 1 de julho de 1922, no município de Campininha das Flores (atual Campinas, bairro de Goiânia), editado pela Congregação Redentorista entre os anos de 1922 e 1931 (GOMES FILHO, 2011).

Em linhas gerais, o Jornal buscava “informar a população de Goiás dos principais acontecimentos políticos e sociais do estado, do Brasil e mesmo do mundo” (GOMES FILHO, 2011, p. 909). De forma específica, o intuito do Jornal era combater movimentos religiosos diferentes dos dogmas cristãos, que pudessem ameaçar a hegemonia ideológica católica e, conseqüentemente, agravar ainda mais a crise financeira que a diocese goiana vivia (GOMES FILHO, 2011). Os objetivos do jornal podem ser sintetizados em três pontos:

#### **I - Jornal Santuário de Trindade – Edição nº 66: “uma moça hystérica”**

- 1) Renovar a devoção ao Divino Pai Eterno e ao Santuário de Trindade;
- 2) despertar o conhecimento da religião e amor à Igreja: “Será um jornal católico que procurará argumentar nos católicos o conhecimento da Religião e o amor à Igreja, a fidelidade no cumprimento dos deveres religiosos e o interesse pelas cousas da Religião”;



3) a “proteção” dos católicos: esse objetivo é notório em todas as edições do jornal, pois há sempre (pelo menos) uma coluna, de nome “Reflexões” em que os redentoristas buscavam o combate a todas as manifestações religiosas fora dos domínios da Igreja. Dentre os declarados inimigos da Igreja expostos no jornal destacam-se: protestantismo, espiritismo, curandeirismo, maçonaria e o comunismo. De forma geral o jornal “Santuário da Trindade” se apresenta não só como um divulgador e defensor da religião católica. (GOMES FILHO, 2011, p. 909)

Fonte primária: recorte de arquivo original (IPEHBC, 2019)

Foi nesse periódico religioso, um espaço de poder, que Dica, a Madrinha do povo, que no Sertão não pedia bênção aos padrinhos, os coronéis donos do lugar, foi difamada. Essa foi sua “fogueira santa”. A determinação e independência de Benedicta Gomes, além de sua liderança popular, incomodaram aos homens em sua masculinidade – ela foi estuprada por um de seus seguidores estando em transe – e aos poderosos (o clero, os representantes da política, a polícia, os fazendeiros, latifundiários ou não), em seu poder e masculinidade. A Igreja se encarregou de “amaldiçoá-la”, chamando-a, de hystérica a “santa”, com escárnio.

O que aconteceu na realidade foi um jogo de poder e interesses: “De um lado, a Igreja defendendo a Romaria de Trindade, que era uma fonte de renda fabulosa... Como que vem uma moça e começa a constituir um movimento que pode esvaziar aquela fonte de renda?” (Antônio José de Moura, no Documentário *Santa Dica de Guerra e Fé*, de Márcio Venício, 2004). De outro lado, os patrões defendendo o poder sobre o povo para a continuidade da exploração em trabalhos quase escravos e alguns ainda escravos mesmo.

Em seu primeiro ataque, de muitos outros que viriam, na edição 66, de 12 de julho de 1924, o ataque que o Jornal Santuário de Trindade faz a Benedicta Cypriano Gomes se deve ao esvaziamento da

Festa de Trindade, em louvor ao Divino Pai Eterno, a maior fonte de renda da Igreja Católica em Goiás. Para a desmoralizar, o redator usa um recurso muito comum da estrutura enunciativa euro-cristã-patriarcal, que é a desqualificação tanto de sua fala quanto das pessoas que a ouvem e seguem: “O povo ignorante e supersticioso se deixa prender por suas baboseiras e asneiras e em grande número para lá se dirige para ser batizado, chismado e casado sob os auspícios da tal embusteira” (Fig. I). A líder do povo “ignorante” e “supersticioso”, é a “histerica”, “impostora” e “visionária”.

Na parte superior do Jornal, lê-se: “com licença e aprovação da autoridade eclesiástica”, isto é, o Jornal Santuário de Trindade era uma voz autorizada pela Igreja. Por isso, nesta discussão, o interlocutor instaurado não são os padres. É a Igreja Católica, essa instituição milenar que, como parte fundante do sistema-mundo moderno/colonial capitalista, construiu sua história e sua riqueza queimando os corpos feminilizados, inferiorizando-os pela hierarquia de gênero. É essa a discussão que fazemos aqui. Para a interpretação dos enunciados do Jornal, em que Dica é mencionada, apresentamos as imagens dos textos no Jornal e suas respectivas transcrições.

## **II - Jornal Santuário de Trindade – Edição nº 66: “A ‘santa’ de Jaraguá”**

Reflexões

A “Santa” de Jaraguá.

Ainda que a expressão não seja exacta porque nem a tal mulher é santa, nem de Jaraguá, contudo é assim conhecida uma moça histerica, impostora, visionaria que vive lá para as bandas do Rio do Peixe. O povo ignorante e supersticioso se deixa prender por suas baboseiras e asneiras e em grande número para lá se dirige para ser batizado, chismado e casado sob os auspícios da tal embusteira. É caso para intervenção da polícia. A tal mulher não passa de uma ignorante e histerica que

está se enriquecendo à custa do povo ignorante e propenso a cousas sensacionaes. É um grave peccado e imperdoavel estupidéz acreditar nessas bobagens e seguir os seus conselhos tolos. Lembre-se da <santa> do Bomfim e da <santa> de S. Luzia do Parahytinga e não corram atrás de uma tal trapaceira. (JORNAL SANTUÁRIO DE TRINDADE, Edição 66, 1924)

Fonte primária: recorte de arquivo original (IPEHBC, 2019)

O texto sobre Dona Dica está na seção *Reflexões*, que é o espaço do Jornal reservado para as ações de proteção dos fiéis católicos. A Igreja marca, pela escolha do espaço (a seção) do jornal, sem necessidade de mencionar o nome da referente, o título ou o conteúdo textual referente à Dona Dica, a alocação de sua identidade na esfera dos “inimigos da Igreja”.

A matéria é publicada na primeira quinzena de julho, período de realização da tradicional romaria do Divino Pai Eterno, em Trindade. O padre José Lopes Ferreira, redator responsável pelo texto, constrói a semiótica de Dona Dica como uma inimiga da Igreja (e de Deus). Sabendo que teria, nessa época, muitos(as) leitores(as), falava aos fiéis de Goiás quem a Igreja (Deus) validava e quem não validava, quem eram os(as) amigos(as) e quem eram os(as) inimigos(as) da casa de Deus.

O epíteto ‘santa’, no título do texto, está entre aspas duplas, indicando a construção do efeito de inverdade. Na sequência, logo no início do texto, o efeito de inverdade vai se afirmando com as aspas duplas, no enunciado “Ainda que a expressão não seja exacta porque nem a tal mulher é santa, nem é de Jaraguá”. As aspas duplas têm a função de construir o efeito de sentido de não verdade, explicitado depois em “a expressão não seja exacta”. A fundamentação do falso sentido da expressão (A “Santa” de Jaraguá) é a de dupla falsidade, pois “nem a tal mulher é santa, nem de Jaraguá”.

Na totalidade do enunciado, há ainda o efeito de desqualificação, marcado pela anteposição de 'tal' a 'mulher': "a tal mulher".

O texto segue: "contudo é assim conhecida". A conjunção adversativa "contudo" é outro marcador linguístico, que agora, ao ser mobilizada para arrematar o efeito de inverdade, ajuda a explicitar o efeito de verdade que parece incomodar o locutor, que declara, de seu lugar de autoridade outorgada por Deus, que a voz (verdade) do povo, nesse caso, não era a voz de Deus.

De outra perspectiva, a expressão "é assim conhecida" mostra porque o autor do texto quis falar aos fiéis na primeira quinzena de julho e mostra o incômodo com o fato de a "tal mulher", não nomeada, estar conhecida como "santa" nas redondezas de Jaraguá, que na época era um centro regional de poder. Em resumo, a tentativa do autor de desqualificar Dona Dica como "Santa" aponta uma evidenciação de sua santidade entre a população da região não só de Pirenópolis, como também de Jaraguá. No entanto, ao evocar a imagem de Dona Dica e descrevê-la como "A tal 'santa' de Jaraguá", a Igreja quer *inventar* uma identidade que não corresponde ao real. O escárnio performou a identidade que o povo validava. Ou, o feitiço virou contra o feiticeiro.

Os adjetivos utilizados para a desqualificação da "tal mulher" – "uma moça hystérica, impostora, visionária" – são, ainda nos dias atuais, familiares a qualquer mulher enfrentadora. Nesse excerto, todavia, a mulher, já deslocada de Jaraguá, no excerto anterior – "nem a tal mulher é santa, nem de Jaraguá" –, um lugar de importância no estado, é (mal) situada. Ela é colocada em seu devido lugar de origem, "lá para as bandas do Rio do Peixe", que fica em Lagolândia, nos arredores de Pirenópolis, e não em Pirenópolis, que era também importante.

O fato de o autor não situar Dona Dica em Pirenópolis ou, pelo menos, em Lagolândia, uma vez que, naquele momento, tinha

mais destaque que Jaraguá, demonstra o esforço por enfraquecer a importância da “tal mulher”, dado que o lugar constitui o corpo, da mesma forma que o corpo constitui o lugar. Notadamente, o locutor marca, nesse enunciado, pela desterritorialização do corpo de Dona Dica, em um discurso que a afirma como “santa”, de modo pejorativo, sua descaracterização geo-identitária.

Nesse excerto (Fig. II), ‘tal’ é utilizado três vezes, com a função de pronome demonstrativo e com efeito desqualificativo, assim como no excerto anterior:

“[...] da *tal* embusteira”;

“[...] A *tal* mulher não passa de uma ignorante e histerica”;

“[...] uma *tal* trapaceira”.

Para além do sentido, o efeito de sentido que o autor intenta construir com a repetição de ‘tal’, em referência à Dona Dica, antecedendo, indiciariamente os termos que a nomeiam ou (des) qualificam – ‘embusteira’, ‘mulher’ e ‘trapaceira’ – é de pejoração. Outro indício são os nomes que procedem o item ‘tal’, conforme o quadro abaixo:

**Quadro 1: Enunciados com ‘tal’**

Item/classe	Item/classe
Tal/ pronome demonstrativo	Mulher/nome-substantivo
Tal/ pronome demonstrativo	Embusteira/nome-adjetivo
Tal/ pronome demonstrativo	Trapaceira/nome-adjetivo

Fonte: elaboração própria da autora

O item ‘tal’, no primeiro excerto, antecede o nome ‘mulher’, no sintagma nominal “a tal mulher”, com o propósito de desqualificar a pessoa de Dona Dica, desacreditando-a, e de construir o efeito de sentido na totalidade do enunciado, construindo o escárnio. Da

mesma forma, no segundo excerto, o sintagma nominal “a tal mulher” se repete com o mesmo propósito. Nos outros sintagmas, o pronome ‘tal’ é usado antecedendo sempre adjetivos terminados em *-eira* – “embusteira” e “trapaceira” –, que, em português, tem efeito de desqualificação.

Nesse sentido, a conclusão a que chegamos é que o sintagma nominal “a tal mulher” tem o mesmo efeito de desqualificação que os demais antecidos pelo pronome ‘tal’. Equivale a dizer que, nesses enunciados, para a instituição eclesiástica, o emprego de ‘tal’, com o epíteto pejorativo, o nome “mulher” é desqualificativo tanto quanto “embusteira” e “trapaceira”, caracterizando o que entendemos por machismo discursivo (BARROS e BUSANELLO, 2019). Ou seja, “um conjunto de práticas que tornam a fala autoritária” (BARROS e BUSANELLO, 2019, p. 3).

O uso da palavra “santa” no jornal *Santuário de Trindade* não só pretende declarar Dona Dica como inimiga da Igreja, mas também desvalidar a vontade popular daquelas que a visitavam e, ainda, desvalorizá-la como mulher, um corpo-político marcado pela violência de gênero e pela folclorização (GONZALEZ, 1981) a que estão sujeitas as mulheres racializadas.

A Igreja da província de Goiás, ainda ameaçada pela crescente peregrinação ao Reduto dos Anjos, prossegue suas investidas contra Dona Dica. O texto mais uma vez é assinado pelo padre José Lopes Ferreira, datado menos de um mês depois do primeiro ataque, no dia 09 de agosto de 1924, a matéria publicada é intitulada “Ainda a santa do Rio do Peixe”.

### III – Jornal Santuário de Trindade – Edição nº 70: “Ainda a ‘santa’ do Rio do Peixe Cont. ...

Reflexões

Ainda a “santa” do Rio do Peixe

Conforme notícias que recebemos continua a romaria ao Rio do Peixe em procura da tal moça dos anjos, que não passa de uma hystérica e tresloucada. O povo ignorante e supersticioso quer ser enganado e não aceita conselhos e esclarecimentos. Isso só servirá para os inimigos zombarem da credulidade do povo. A tal bruxa deu agora para conferencias e seguiu para o Muquem onde continuará a fazer das suas. Paes e mães de família, pessoas de longe, dirigem-se ao Rio do Peixe, novo rio Jordão, para serem por ella rebaptisados. Já se viu tamanha asneira! Novamente, é caso para a polícia intervir si não quizer uma repetição dos Canudos e dos Muckers. (JORNAL SANTUÁRIO DE TRINDADE, 1924, p. 1)

Fonte primária: recorte de arquivo original (IPEHBC, 2019)

Os ataques a Dona Dica continuam na seção “Reflexões”, espaço destinado oficialmente aos inimigos da Igreja. Já no título são apontados indícios de como é tratada a situação ao longo do texto e é ainda no título que podemos destacar o conteúdo como um campo simbólico que a Igreja criou, por meio da demonização da identidade de Benedicta como líder acolhedora.

Dessa vez, o redator convoca a intervenção da polícia para dar cabo ao movimento popular. As nomeações e os tratamentos difamatórios e, por fim, a convocação da intervenção da polícia demonstram o esgotamento do poder religioso com a líder popular. O marcador discursivo “ainda” significa permanência e, nesse contexto, a persistência do que já deveria ter terminado; demonstra a preocupação (irritação?) da Igreja com a permanência do “problema” e reafirma a usurpação da identidade política de Dona Dica – “santa” – que

é marcada, mais uma vez, pela inferiorização geopolítica, “a tal santa daquele tal rio”. Corpo e lugar constituindo-se simultaneamente.

O “Rio”, citado no título, localiza-se próximo ao Reduto e, inclusive, é rebatizado por ela e por seus seguidores como Rio Jordão, de grande importância para os fiéis que seguiam os preceitos religiosos do Reduto dos Anjos, porque era o lugar de onde viria a salvação. Em contrapartida, para a Igreja era a heresia, por isso, colocado à margem, justamente por significar e representar uma das principais simbologias para o Reduto.

As intenções do redator, marcadas linguisticamente com o uso do pronome ‘tal’, continuam com o propósito da deslegitimação, como é possível observar em “tal moça dos anjos” e em “A tal bruxa”. Permanece também a desqualificação de Dona Dica, comumente usada na invalidação dos atos realizados por corpos feminilizados que contrariam as perspectivas da masculinidade cisheteronormativa patriarcal: “uma hystérica e tresloucada”.

Fabiane Guimarães, em seu artigo “Mulheres e depressão: quando a loucura é filha do machismo”, publicado no portal AzMina, aponta para o trajeto performático da violência, semelhante à sócio-discursividade posta em circulação pela Igreja, quando “de históricas as mulheres passaram a loucas [...]”. A própria loucura, cuja definição variou ao longo dos séculos, ganhou o rosto da mulher rebelde”, aquela que contraria as normas estabelecidas, que define o ideal de “bela, recatada e do lar”. Em suma, quando uma mulher é chamada de “louca”, entenda-se que a masculinidade está se sentindo ameaçada.

O texto, agora, apresenta duas novidades: não aparece “a tal mulher”, mas “bruxa”, óbvio, antecedida por ‘tal’ como em “A tal



bruxa deu agora para conferências e seguiu para o Muquem<sup>2</sup> onde continuará a fazer das suas”. Seguindo as pistas de Lélia Gonzalez (1984), essa foi, muito provavelmente, uma “mancada da consciência” que deixou escapar a equivalência da representação na substituição de “a tal mulher” por “a tal bruxa”. A Igreja denuncia seus medos e suas práticas.

O advérbio “ainda” é um marcador que inscreve uma ideia de continuidade, daquilo que se estende até o momento presente, mas que não deveria mais estar ocorrendo. A ideia desse trajeto se relaciona com curso da violência epistêmica herdada, isto é, a subjugação daquelas(es) que não têm o direito à palavra segundo suas subjetividades, seus modos de produzirem conhecimento para além do que pretere a Igreja Católica e que, de algum modo, se apresenta como uma ameaça de desestruturação econômica da Igreja.

Tamanho era o empenho da Igreja em atacar a Dona Dica que, ainda em agosto, chegou ao absurdo de ironizá-la por recomendar aos moradores e frequentadores do Reduto dos Anjos a prática do mandamento bíblico de guardar o sábado como dia santo.

A tal santa, santa é modo de dizer, bruxa que Ella é, do Rio do Peixe, deu também para proibir o trabalho no sabbado. Ninguém segundo Ella, deve trabalhar no sabbado, porque esse dia também deve ser guardado. E muitos bobos já estão praticando o seu conselho. Não é para admirar, pois muita gente desejaria que todos os dias fossem dias de guarda para nunca precisar trabalhar. Só Deus, e em seu nome a Igreja, pode determinar os dias de guarda. Uma tola e histerica qualquer não tem direito para isso e os insensatos que observam essas

---

2. Referência à romaria do Muquem, em Niquelândia, Goiás, em louvor à Nossa Senhora d'Abadia, entre 1 e 15 de agosto.

determinações deveriam ser obrigados a alguns dias de trabalho forçado nas penitenciárias do Estado. Como é possível que no século XX haja ainda fanáticos que acreditam numa mulher doente e visionária? (Padre José Lopes Ferreira. Santuário da Trindade. Ano III, n. 73, 30/08/1924)

Nesse excerto, a Igreja se pronuncia de modo evidente sobre o arquétipo feminilizado: a mulher pecadora, responsável pela herança do pecado, sob a matriz euro-cristã ocidental. A produção/manutenção da imagem hegemônica do corpo feminilizado, constituído no lugar fácil da descredibilização, daquela que é culpada pelo fracasso da masculinidade heteronormativa, o que não é novidade nas narrativas da Igreja, que desde a Idade Média tem sido perita em lançar mulheres ao fogo.

Em algumas de suas considerações, Silvia Federici, em *Calibã e a Bruxa*, apresenta evidências comuns da caça às bruxas. Duas dessas motivações são semelhantes às que levaram a Igreja Católica a atacar Benedicta: 1. Motivação econômica pela crise de transição de períodos políticos, em detrimento do anseio da instituição romana para manter sua autonomia econômica; 2. Controle de práticas culturais que fogem à lógica moderna, ou seja, a desvalidação, criminalização e demonização dos corpos que detêm e produzem conhecimentos que não estavam atrelados à colonialidade do saber.

Diferentemente da caça às bruxas na Europa Medieval, aqui estamos tratando de um corpo racializado, marcado pelas feridas coloniais e que, mais tarde, se apresenta também como guerrilheira: a bruxa guerrilheira e “comunista”. O ataque à Dona Dica e ao Reduto dos Anjos corresponde à extrema violência por promover uma diluição cultural, sobretudo no que se refere à vivência do sagrado.

Nesse sentido, *Benedicta* ao ser enunciada como “Santa Dica”, é desenhada a partir da invenção performativa desse arquétipo de mulher santa, mesmo que a intenção enunciativa observada nas matérias do *Jornal Santuário de Trindade* seja escarnecer de sua imagem e da fé do povo. Desse modo, a partir do que afirma Lélia Gonzalez (1984) sobre consciência e memória, conforme já discutido, a luta discursiva entre “santa”, na discursivização da Igreja, e “santa”, na percepção popular, mantém em Dona Dica o que se espera dos corpos feminilizados: submissão, castidade, pureza e devoção, pelo verso e pelo averso.

Portanto, o lado apagado de sua subversão para continuar vivendo, bem como, as batalhas que venceu e sua liderança podem ser consideradas um tipo de enfrentamento ao padrão hegemônico patriarcal coronelista, que apagou sua luta, inclusive sua luta armada. Assim, ao enunciar o epíteto “Santa”, pela atribuição popular à Dona Dica, sua santificação pelos fiéis, a Igreja escarnece dela, ao mesmo tempo em que “mata” a guerrilheira. O que não necessariamente corresponde com os motivos pelos quais ela foi validada pelo povo, pois o povo também foi alvo de ataques da Igreja.

Em síntese, a partir dos materiais e conhecimentos interpretados e discutidos, podemos constatar que a promulgação do epíteto *santa*, pela Igreja Católica, corroborou para a enunciação que perpetrasse a des-identitarização de *Benedicta*, os traços discursivos de resistência também continuam, mas em menor quantidade de circulação. Os traços hegemônicos se sobrepõem às narrativas que resistem, estabelecendo o que é o centro da história de Dona Dica e os seguidores do Reduto e o que é passível de ser “mitificação”, “lenda”, “exótico”, afastando todas os índices de suas práticas de insurgência e resistência.

Trata-se de um corpo feminilizado e racializado, subjetivado pela existência de viver no início do século XX, no centro do Brasil, em Goiás, marcado por feridas coloniais. Uma mulher que rasgou estruturas em defesa de seu povo, com toda sua visão de um mundo diferente daquele que viviam chefes de Estado acostumados com o mais baixo da política. Benedicta foi uma mulher humanamente real e com contradições. Foi uma líder goiana, insubmissa, resistente e a ponte para o povo se aproximar de um *deus pai*, que, pela primeira vez, pareceu se importar com seus filhos.

Benedicta vive nos testemunhos e pela resistência. Foi apagada dos livros de História, inverteram o sentido de sua luta, docilizaram seus enredos nas partes que convinham ao projeto de dominação de seu corpo despolitizado e a demonizaram na mesma proporção para invalidar sua liderança, amordaçando-a pela História oficial.

## Referências

BARROS, A. T.; BUSANELLO, E. Machismo discursivo: modos de interdição da voz das mulheres no parlamento brasileiro. *Revista de Estudos Feministas*, v. 27, n. 2, Florianópolis, Jun-2019.

DEL PINO, C. *A República dos Anjos*. Rio de Janeiro: Júpiter Filmes, 1991.

[Parte I] Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=kLrwi-suqFHE&ab\\_channel=JeanCarlosGomes](https://www.youtube.com/watch?v=kLrwi-suqFHE&ab_channel=JeanCarlosGomes). Acesso em: 10 dez. 2020.

[Parte II] Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=BovDVLGYc90&ab\\_channel=JeanCarlosGomes](https://www.youtube.com/watch?v=BovDVLGYc90&ab_channel=JeanCarlosGomes). Acesso em: 10 dez. 2020.

FEDERICI, S. *Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. Trad. Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2017.

FERREIRA, José Lopes; FRANKE, Félix. *Jornal Santuário da Trindade – Orgam do Santuário da Trindade*. Campinas, 1924.

GOMES FILHO, R. R. Santa Dica de Goiás: o germinar de um movimento messiânico (1923-1925). *Revista História*, UEG: Anápolis, v. 3, n. 2, p. 128-146, jul./dez. 2014.

GOMES FILHO, R. R. *O movimento messiânico de "Santa Dica" e a Ordem Redentorista em Goiás (1923- 1925)*. 2012, 160 f. (Dissertação de mestrado). Faculdade de História, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2012.

GOMES FILHO, R. R. Do Santuário de Trindade ao jornal "Santuário da Trindade": Reflexões sobre as mudanças de posicionamento religioso dos primeiros Redentoristas alemães em Goiás. *Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciência da Religião*, v. 9, n. 23, Belo Horizonte: out./dez. 2011, p. 897-915

GOMES FILHO, R. R. O sagrado manipulado: o movimento de Santa Dica e sua relação com a Igreja Católica. *Revista Caminhos*. PUC-GO: Goiânia, n. 2, p. 281-310, jul./dez. 2009.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: Grupo de Trabalho Temas e Problemas da População Negra no Brasil. *IV Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Ciências Sociais*, Rio de Janeiro: 1981.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

MOURA, A. J. *Sete Léguas de Paraíso*. São Paulo: Global, 1989.

PAIVA, R. J.; MARTINS, R. O. Santa Dica e a República dos Anjos: um paraíso no Cerrado. *Revista Múltipla* (Periódico União Pioneira de Integração Social - UPIS), v. 22, n. 28, p 29-53, jun. 2010. Disponível em: [https://upis.br/biblioteca/pdf/revistas/revista\\_multipla/multipla28.pdf](https://upis.br/biblioteca/pdf/revistas/revista_multipla/multipla28.pdf). Acesso em: 9 set. 2020.

REZENDE, W. A. *Santa Dica: História e encantamentos*. Lagolândia: Ativa, 2009.

SIQUEIRA, V. J. *Santa Dica: relações de gênero em Lagolândia Goiás na primeira metade do século XX*, 127 f. (Dissertação Mestrado), Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016.

VASCONCELLOS, L. *Santa Dica: encantamento do mundo ou coisa do povo*. Goiânia: CEGRAF/ UFG, 1991.

# Aspectos judaicos em Clarice Lispector: vida e obra

Leila Borges Dias Santos

(UFG)

*Eu só rezo porque palavras me sustentam. Eu só rezo porque a palavra me maravilha. [...] A vida seria insuportável sem o sonho. [...] É preciso ter muita coragem para ir fundo na vida. Porque no fundo da vida nada acontece ao homem, ele só contempla. Nem sequer pensa no que contempla. Quando eu fico sem nenhuma palavra no pensamento e sem imagem visual interna – eu chamo isso de meditar. O silêncio é tal que nem o pensamento pensa. Um modo de cair em êxtase. Se eu leio isso três vezes em seguida caio em êxtase. Deve-se ter contato com o Desconhecido sem uma palavra, nem sequer palavra apenas mental, assim como um mudo 'fala' com a intensidade do olhar.*  
(Clarice Lispector. Esboço para um possível retrato)

## Introdução

A literatura de Clarice envolve incursões epifânicas e inovações temáticas e formais. Com fluidez e naturalidade, seus personagens transitam, em meio ao cotidiano, por experiências que beiram ao indizível, ao sobrenatural e ao contemplativo, numa busca por si mesmos, por um sentido apaziguador possível, construídos por meio da desconstrução da linguagem, mergulho no silêncio, no êxtase e no desmantelamento das convenções humanas. Essas re-

lações teriam por inspiração e fio condutor as tradições do hassidismo, movimento religioso místico judaico, proveniente da região de seus antepassados judeus ucranianos.

Para analisar sua escrita, foram visitados autores da crítica, biógrafos, estudiosos do judaísmo, do hassidismo e da tradição judaica com a palavra e o texto.

A proposta da análise, portanto, sugere o entrelaçamento da escrita da autora, não só no contexto da literatura moderna, como na tradição peculiar dos textos e cultura judaico/askhenaze/hassídica.

### **Dados biográficos de Clarice e elementos do hassidismo**

Clarice Lispector, ou Chaya Pinkhasovna Lispector, nasceu em 10 de dezembro de 1920, em Chechelnyk, uma cidadezinha ucraniana. Sua origem familiar é envolta em perseguições, violência e tragédias. Ela e sua família são sobreviventes dos chamados pogroms, atentados em massa impostos contra um dado grupo étnico ou religioso, onde tudo o que se encontra pela frente é destruído.

Fugidos da perseguição aos judeus, ela e seus familiares chegam ao Brasil em fevereiro de 1921. Sua família se instala em Maceió e, após três anos e meio, se estabelece no Recife. Posteriormente, em 1934, firma-se no Rio de Janeiro.

De infância pobre, quase famélica, marcada pela doença neurológica da mãe, Clarice resistia com uma imaginação incansável e a alegria de uma criança curiosa criativa. Desde menina, dava vida a objetos, criava cenários e histórias, e essa brincadeira a salvava da desesperança (GOTLIB, 1995).

A região em que Clarice nasceu é a mesma em que surgiu o movimento hassídico, originário da Podólia. Sua família estava de passagem pela cidade em que nasceu, em seu trajeto para o continente americano, o que não interfere na influência hassídica, que irradiava por toda a região ucraniana na qual seus pais se desloca-



ram e, de qualquer forma, eles carregavam a cultura da região de onde eram provenientes.

Mesmo tendo chegado ainda bebê ao Brasil, seus familiares e os colégios que frequentou eram de cultura e tradição judaicas.

Sua primeira língua foi o ídiche, misto de hebraico e alemão, a língua de seus pais e irmãs.

Segundo Benjamin Moser (2011), biógrafo da autora, a região em que nasceu e da qual seus pais eram provenientes, testemunhou o desenvolvimento da mística judaica atualizada, desde o Século XVIII, por meio do fundador do hassidismo, o Rabino *Israel Ben Eliezer*, conhecido como o *Baal Shem Tov*, ou o Mestre do Bom Nome, por representar o Nome de Deus, tendo este vivido por volta de 1700 a 1760, justamente na região dos antepassados da autora.

Essa região foi habitada por lendas e por uma tradição oral mística, que traduziu ou tornou acessível, de geração a geração, no seio da comunidade de aldeões modestos e de pouca leitura, os ensinamentos, antes extremamente elaborados e sofisticados, restritos aos judeus sefarditas, historicamente, os guardiões e detentores do conhecimento das secretas experiências místicas e esotéricas, contidas no Zohar, ou o Livro do Esplendor.

Esse livro descreve as experiências da Cabala, um conjunto de práticas místicas judaicas. O exemplar do Zohar utilizado neste trabalho é o compacto, organizado pelo Rabino Ariel Bension, numa publicação de 2006. O Zohar pode ser considerado também um livro de comentários esotéricos sobre a Torá. Nele, se propõe que, ao nosso redor, o tempo todo, está a presença da divindade. Existiria uma emanção universal, acessível a todos, mas haveria técnicas meditativas de acesso a essa dádiva. No Zohar, foram registradas essas experiências, que envolvem também intuição e sensações que aproximam o ser humano da natureza e de seus fenômenos, aproximando o indivíduo de vivências consideradas sobrenaturais.

O hassidismo traduz, como acima referido, por meio de lendas e descrições devocionais, tais experiências, levando ao homem comum um conhecimento hermético, antes restrito a iniciados. Os ensinamentos místicos contidos na Cabala passaram, com o tempo, a ser refugiar nas lendas ou sagas, acessíveis aos mais modestos.

E, de súbito, entre os judeus das cidadezinhas da Polônia e da Ucrânia, ergueu-se o um movimento no qual o mito se purificou e se elevou: o Hassidismo. Nele, a mística e a saga confluíram em uma única corrente. A mística fez-se uma possessão do povo e, ao mesmo tempo, assimilou todo o ardor narrativo da saga. E no sombrio, no desprezado Leste, entre rústicos e incultos aldeões preparou-se o trono para o filho de um milênio. [...] A lenda hassídica [...] é a forma mais tardia do mito judaico que conhecemos. (BUBER, 2003, p. 15).

Esse tipo de encantamento e relação com a natureza e os pequenos e até imperceptíveis fenômenos cotidiano, transformados em acontecimento epifânico/transcendental, que também podem ser encontrados na obra de Clarice, no caso, em trechos de *A paixão segundo G.H.*, *Maçã no Escuro* e *Água Viva*, serão citados e analisados, com o auxílio de contribuições da crítica e de estudiosos do judaísmo.

Além disso, a devoção hassídica, advinda dessa amálgama cultural religioso que se expandiu em forma de movimento, transformou o conhecimento místico em ética,

se processava com uma intensidade da vivência e era perpassada pela Presença viva e palpitante. Para o homem do *schtetl*, o espírito divino, a *Schehiná* através das fagulhas decaídas no alto da gênese, compartilhava de seu exílio, estava no mundo [...] que animava os seres e as coisas. (GUINSBURG, 1971, p. 48).

Clarice afirmava que escrevia para abençoar a vida, num sentido uníssono, pois se sentia em uma constante busca por apaziguamento, por um encantamento em meio aos dias e noites desencantados da Era Moderna, cheia de certezas científicas e angústia irrefreável. Assim como seguindo a tradição judaica de proferir bênçãos todos os dias, em várias ocasiões da vida, até as mais prosaicas.

Como a própria Clarice afirmou, “Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada” (CLARICE *apud* GOTLIB, 1995, p. 28).

### **Linhas gerais da obra de Clarice Lispector, a crítica, a relação com a palavra e com a literatura judaica**

Clarice Lispector é considerada uma escritora inovadora da Língua Portuguesa. Segundo Fábio Lucas, Clarice estaria na categoria de “escritores visionários”, ou seja, os que “preferem mergulhar o terreno dos mitos e da fantasia onírica, procurando completar um discurso ontológico que a Razão deixou interrompido. [...] evocam uma era pré-humana ou super-humana, mergulhada no caos e nos sonhos” (LUCAS, 1989, pp. 105-106).

Sua escrita, inserida na perspectiva do chamado romance moderno, descortina as experiências dos personagens e seu cenário psíquico, na tradição da desconstrução de um tempo linear e cronológico. Dá lugar ao tempo mítico, circular, recorrendo ao onírico, às emoções, ao que não é facilmente perceptível pela mera razão. Ao fazer isso, se questiona a imposição de um pensamento cartesiano, iluminista, cientificista e eurocêntrico. Adentra na proposta de atingir a “substância anônima do ente humano, poder vislumbrar a integração no mundo elementar do mito” (ROSENFELD, 2009, p. 88).

Com uma linguagem peculiar, constrói narrativas que são um mergulho em sensações, sentimentos e experiências envoltas no transcendente e no absoluto. Funde a descrição da angústia e dos enfrentamentos do indivíduo moderno em cenas cotidianas permeadas pelo transcendente, que, apesar de constituir interesse recorrente por parte da crítica, não está esgotado e requer novos estudos, tamanha a riqueza e as variadas interpretações que as obras da autora suscitam. A visão judaica de mundo se faz presente na obra de Clarice Lispector, em sua forma de escrever e perceber a vida e seus enfrentamentos.

Berta Waldman lembra que, por meio do texto de Clarice, "é possível levantar não os seus dias, mas o seu modo de viver os dias. E de morrer" (WALDMAN, 1983, p. 08). Ela diz isso sobre a autora por sua discrição e distanciamento de entrevistas, muito poucas foram concedidas por ela. "Embora não gostasse de dar entrevistas, de falar de si, Clarice escrevia a seu respeito. Aí, é ela quem socializa sua intimidade, oferecendo aos leitores coordenadas de sua vida pessoal" (Idem, 1983, p. 08).

Olga Borelli, amiga e auxiliar de Clarice em suas atividades de escritora, que reuniu textos dispersos, espécie de relatos, em que ela se mostra por meio de reflexões, que seriam uma espécie de trajetória espiritual (BORELLI, 1981). Contribuíram para a feitura do livro por ela organizado, trechos inéditos escritos por Clarice e correspondências entre a autora e suas irmãs, Elisa e Tania.

Estive à beira de compreender o tempo, eu senti que sim. Mas logo em seguida ao leve vislumbre, tive uma espécie de medo de penetrar sem nenhuma lógica na matéria que me pareceu de súbito sagrada. Não esquecer: hoje é agora. Ressoam os tambores anunciando o sem-começo e o sem-fim. Abrem-se as cortinas. Eu sinto que a realidade é tridimensional, Por que? Não consigo explicar. O que sinto é no sem-tempo e no sem-espaço.

O tempo no futuro já passou [...] O tempo é o sentido das horas e da vida. Para senti-lo, é preciso se purificar no nada [...] Talvez seja a vazia meditação que parece com a prece sem palavras nem sequer apenas mentalizada. É o silêncio. Há um silêncio interior que leva ao êxtase tão puro que prescinde de divindades. Eu conheço o seguinte: estar plena do nada. (BORELLI, 1981, p. 15-17)

Clarice se mostra iconoclasta e ambígua quando fala de Deus, divindade. Não se mostra explicitamente, mas sim, nas entrelinhas. Ao observar, é recorrente a presença das incursões no nada, no não tempo, no êxtase, na meditação sobre o ar que percorre os dias de seus personagens, envoltos numa atmosfera sobrenatural, epifânica. Como ela pensa, se estende ao espaço interior de seus personagens.

Segundo Borelli, ela se ocupava em pensar sobre o desconhecido e a morte. O “desconhecido habitou sua vida e é tema recorrente em sua obra” (Borelli, 1981, p. 18).

Sobre a busca incessante de Clarice por um sentido, uma verdade palpável, no meio de sensações etéreas de seus personagens, Borelli revela uma transcrição de Clarice em que a autora afirma: “Eu procuro alcançar alguma coisa que não sei o que é. Algumas pessoas acham que a procura dura o tempo de uma vida. O ser humano nunca descobrirá o mistério” (Idem, 1981, p. 19).

Em outro trecho das reflexões, ela revela um pouco do silêncio que habitava em si: “Há um silêncio total dentro de mim. Assustou-me. Como explicar que esse silêncio é aquele que chamo de o Desconhecido. Tenho medo Dele [...] É um medo que vem do que me ultrapassa. E que é eu também. Porque é grande a minha grandeza.” (Idem, 1981, p. 23).

Borelli (1981) afirmou que sua vida espiritual é perceptível em sua obra, o seu trato com as palavras remete à forma como os judeus a manuseiam.

A palavra e o texto são estudados pelo escritor Amoz Oz e sua filha, a historiadora Fania Oz-Salzberger, quando, para se ter uma ideia, constatam que “a continuidade judaica sempre foi pavimentada com palavras. (OZ; OZ-SALZBERGER, 2015, p. 10).

Por conseguinte, o texto é seu universo privilegiado de contato entre si e com o mundo, devido à sua história diaspórica, exilada, de destruição e horror. O que os autores denominam de “relato de fratura e calamidade [...] paisagem de desastre geológico”. (Idem, 2015, p. 16).

Segundo eles, “nossa ‘diferente escala de medida’ é feita de palavras.” (Idem, 2015, p. 17). Nessa tradição, o contato com textos sagrados – sua leitura e interpretação – foi o principal aspecto de sua sobrevivência possível, no decorrer da história mosaica, e principal fonte da preservação de sua identidade.

A iconoclastia, por sua vez, no seio da comunidade, seria não uma forma de desrespeito, mas um meio de valorizar sua tradição intelectual e meio de aprimoramento hermenêutico. “Um bom aluno é aquele que judiciosamente critica seu mestre, oferecendo uma interpretação nova e melhor” (Idem, 2015, p. 23).

A erudição judaica teria tido início com Moisés, “iniciada mítica e textualmente no Monte Sinai por Moisés, o primeiro mestre” (Idem, 2015, p. 25). A inovação intelectual é o seu fio condutor. Por isso, por vezes, Clarice parecer transgredir, o que denomina ‘Desconhecido’, e incorre em heresias, como em G.H., quando a personagem desce aos infernos, com sensações nauseantes e apocalípticas, mas tudo isso, para emergir em redenção. Ter provado de orgias e heresias, para se render à divindade, no final.

Oz e Oz-Salzberger (2015) lembram que até em discussões sobre o Talmude, num hipotético debate entre Deus e rabinos, Deus havia perdido nas argumentações, pois o que mais é valorizado na relação fiel-divindade, é o exercício mental de aguçar ideias, per-

cepções e interrelações, munidas da erudição dos textos sagrados. Essa é a forma de perpetuar suas tradições religiosas e sociais, o que se estendeu à modernidade, no chamado Iluminismo judaico, ou *Haskalá*, ocorrido no Século XVIII, na Alemanha, juntamente com o Iluminismo alemão, em si.

Segundo Luis Krausz (2017), a cultura literária judaica laica tem a especificidade de estar entre a tradição e a modernidade, peculiar ao que se denomina judeu moderno. Pode-se afirmar que Clarice se encaixa nessa categoria, por se situar na literatura modernista, mas ao mesmo tempo conter em sua escrita, traços de uma cultura anterior à modernidade, a cultura hassídica.

Portanto, é corrente na tradição judaica o olhar curioso e transgressor, que é conciliado, no caso de Clarice, com a herança hassídica de devoção e êxtase, devido à sua relação com a linguagem, o silêncio, a contemplação dos fenômenos da vida, a epifania, a relação com o tempo, o espaço e a natureza.

### **Vestígios de características do hassidismo em sua obra, em especial em *A Paixão segundo G.H.*, *Água Viva* e *A Maçã no Escuro***

Nas obras de Clarice, se percebe uma busca incessante, por captar um sentido, uma verdade, que neutralizaria a angústia e o sofrimento do indivíduo moderno. Como se querendo voltar a um momento primeiro, anterior à palavra, a elocubrações intelectuais, às convenções sociais, históricas, para romper com o excesso de complexidades construídas pelo ser humano e que o afasta de um sentido último apaziguador, lhe aprisionando em artificialidades pretensamente inescapáveis. É como se ela tentasse conciliar a essência de tudo o que há, humano, animal, mineral, vegetal, a água, o vento, a natureza em geral, numa harmonização panteísta, que, nas entrelinhas de sua obra, se realiza, mesmo que por um etéreo instante, epifânico.

O que lembra a discussão presente no Zohar, de que a realidade circundante é plena da divindade. Haveria centelhas divinas no cotidiano, que se relacionam com o Infinito, numa forma de perceber a vida, plena de epifania (BENSION, 2014).

Clarice “vislumbra a ação de potências irracionais, cósmicas, por sob a capa dos sentimentos comuns”. (NUNES, 2009, p. 103). Ela tenta descrever um tipo de “experiência inefável, para a descrição da qual as palavras são insuficientes [...] É o caminho da experiência espiritual conflitante, que em muitos pontos se assemelha à união com o absoluto que os místicos visavam alcançar” (Idem, 2009, p. 104).

A noção de tempo se desprende da noção dicotômica de passado, presente e futuro e funde todas as percepções. O espaço também é subvertido, se desintegrando e se fundindo com as sensações do personagem, que por sua vez, se identifica, numa simbiose tamanha, em que se funde ao todo, sem fronteira existencial com objetos, animais e natureza. É o “acesso à realidade pura, sem princípio e sem fim” (Idem, 2009, p. 104).

Nunes não especifica o tipo de misticismo, presente em Clarice,

Os grandes místicos do Ocidente e Oriente praticaram a ascese espiritual. É a purificação dos sentidos e da inteligência, que tem por fim tornar a alma receptiva à graça divina e pronta a ser habitada por Deus. Com o amortecimento das impressões sensíveis exteriores, mortificados os desejos, apaziguada a mente, o centro de interesse da vida espiritual desloca-se do Eu, individual e pessoal, para o núcleo secreto da alma, que se comunica com o Ser e que é partícipe de sua existência universal e ilimitada. [...] É o momento do rapto da alma, do desprendimento do Eu. Descrito de diferentes modos pelas correntes místicas tradicionais, esse instante, que precede o êxtase é aflitivo, cheio de hesitações, de dúvidas e de acerba angústia. (Idem, 2009, p. 104).



Essa análise de Nunes (2009) diz respeito, em específico, a G.H., mas poderia ser tanto sobre *A Maçã no Escuro*, quanto em *Água Viva*, pois possuem uma continuidade, tanto no estilo, quanto na experiência dos personagens. G.H. em sua paixão, passa por uma experiência sacrificial, angustiante, em que ela estabelece uma união com a barata, por meio da ingestão da massa branca do inseto, veículo de desorganização das convenções humanas, mas também de contato com um tempo anterior ao humano, em sua busca por aplacar sua angústia, se desvinculando da linguagem humana, num rito de “comunhão sagrada, em que o horror e a atração se equivalem. Esse sacrifício do eu é etapa necessária que conduzirá à superioridade do espírito, à ascense”, para se atingir a redenção (WALDMAN, 1983, p. 57).

Assim como G.H., Martim, em *A Maçã no Escuro*, após sua trajetória epifânica, na busca pela essência da existência, tentando se livrar da linguagem humana, na tentativa de reinventar-se, reinventando a palavra e sua própria vida, ou o que G.H. chama de neutro, termo também presente em *Água Viva*, há a volta para a condição humana, das convenções sociais e normas institucionais, às quais o ser humano não escapa.

No mesmo diapasão de *A paixão segundo G.H.*, forjando-se como um longo monólogo onde a protagonista já não tem mais nome, está o romance *Água Viva* [...] em *Água Viva* o esforço da protagonista narradora é fundir o tempo da história com o tempo da escrita”. (Idem, p. 60-61). A experiência da personagem de *Água Viva*, traz a introspecção, a lucidez, aproximando o leitor ao território do inconsciente. A linguagem utilizada por Clarice, seria uma “linguagem despojada, o que predispõe a realçar o cru, o seco, o árido, o inexpressivo”. (WALDMAN, 1983, p. 64).

No *Zohar*, há um termo que designa o inexpressivo, denominado *Áyin*, ou “Nada”, que seria “o mais alto nível de transcendência [...] isto alude ao mais importante nível alcançado pela meditação não dirigida, onde toda percepção e imagens mentais deixam de existir”. (KAPLAN, 2005, p. 24).

Clarice afirmava que seus textos devem ser priorizados nas pausas da narrativa, ou no não dito pelos personagens. Para Waldman, os espaços em branco entre as palavras é que deviam ser mais observados e plenos de sentido. O silêncio é associado ao ‘Desconhecido’, recorrente, nas obras da autora. O silêncio seria “como uma atmosfera a marcar o espaço interno dessas [...] personagens, como também algo que está no horizonte do processo de criação da autora. (WALDMAN, 2003, p. 5)

A escrita de Clarice, tanto em meio à vida das personagens que ela criou, marcadas por acontecimentos epifânicos, quanto nos espaços em branco entre as palavras, se assemelham ao método de leitura cabalístico e de interpretação da Torá.

A meditação cabalística passa por três métodos: intelectual (dos cabalistas teóricos), emocional (utiliza orações diárias e mantras) e corporal (utiliza movimentos corporais – dobra dos joelhos e balanço do corpo para frente e para trás, para dar mais ênfase às palavras proferidas -, e técnicas de respiração). O intelectual, contempla “os vários aspectos da Torá, sondando o significado interno de seus mandamentos [...] Para alguns, este método leva a um altíssimo estado de êxtase”, que segundo Kaplan (2005, p. 24-26), é a base do hassidismo. Todas essas práticas objetivam o êxtase, muito presente na busca dos personagens de Clarice.

Claro que essas práticas não são mencionadas pela autora, mas o fim, que é o êxtase e a redenção, estão presentes nos momentos de epifania de seus personagens, na tentativa de neutralizar ou

desconstruir as convenções sociais e da própria linguagem, numa busca pelo sentido primordial da existência humana, atingindo o inumano ou neutro, matéria prima, ou núcleo da vida, termos muito recorrentes e *A paixão segundo G.H.* e *Água Viva*.

De acordo com Affonso Romano de Sant'Anna (2013, p. 83), "a narração em Clarice converge para a tematização da linguagem como um fenômeno de epifania [...] Os estudos do texto e do contexto [...] confirmam em Clarice a linguagem como concreção da epifania".

Sant'Anna lembra da crítica de Candido, que observou ser a escrita de Clarice, insólita e ela ser uma autora diferente, assim como seus personagens, dentro do cenário da ficção brasileira de sua época. A obra de Clarice, portanto, poderia ser "concebida como um "estranhamento" (Idem, 2013, p. 85). Para ele, sua obra seria existencial, e haveria um predomínio de "modelos inconscientes de composição", em sua obra. Clarice estaria "vinculada a certos processos mágicos de apreensão do mundo (Idem, 2013, p. 87).

Em Clarice, "o sentido de epifania ser perfaz em todos os níveis", contando seu texto com revelações que surgem a partir da banalidade do dia a dia (Idem, 2013, p. 89).

Um trecho de depoimentos da autora, citado por Sant'Anna, dá bem a entender ao que ele se refere:

o processo de escrever é todo feito de erros – a maioria essenciais, de coragem e preguiça, desespero e esperança, de vegetativa atenção, de sentimento constante (não pensamento) que não conduz a nada [...] e de repente aquilo que se pensou que era "nada" era o próprio assustador contato com a tessitura de viver e esse instante de reconhecimento, esse mergulhar anônimo na tessitura anônima, esse instante de reconhecimento (igual a uma revelação) precisa ser recebido com a maior inocência, com a inocência de que se é feito. O processo de escrever é difícil? Mas é como chamar de difícil o modo extremamente caprichoso e natural como uma flor é feita (Idem, 2013, p. 87-88).

Outra característica muito presente na obra de Clarice, é a fusão de planos sensoriais diferentes, que levam à contemplação, o que corresponde a um elevado estado de consciência, um estado em que “os sons são vistos e as cores, ouvidas” (Idem, 2013, p. 34).

O que pode ser exemplificado por meio dos seguintes trechos:

*Em Paixão segundo G.H.:* “A palavra e a forma serão a tábua onde boiarei sobre vagalhões de mudez” (LISPECTOR, 2009, p. 18). “até encontrar em mim um fio bebível de vida que era o de uma morte” (Idem, 2009, p. 53). “A entrada para este quarto só tinha uma passagem, e estreita: pela barata” (Idem, 2009, p. 58). “Eu conhecia a violência no escuro alegre” (Idem, 2009, p. 125). “Aquele quarto que estava deserto e por isso primariamente vivo. Eu chegara ao nada, e o nada era vivo e úmido” (Idem, 2009, p. 60). “Eu conhecia a violência do escuro alegre” (Idem, 2009, p. 125). Um “ser humano é uma sensibilização, um orgasmo da natureza” (Idem, 2009, p. 126). “O que é Deus estava mais no barulho neutro das folhas ao vento que na minha antiga prece humana” (Idem, 2009, p. 133).

*Em Água Viva:* “sei que o que escrevo é apenas um tom”. Minha pintura não tem palavras: fica atrás do pensamento [...] Lê a energia que está no meu silêncio” (LISPECTOR, 1998, p. 27-28). “Então a lua cheia entra toda e vem fosforescer de silêncios o quarto [...] o que estou escrevendo é música do ar [...] Nasce no ar a primeira flor [...] E eis que faço perguntas e muitas serão. Porque sou uma pergunta” (Idem, 1998, p. 34-36). “O sol é a tensão mágica do silêncio” (Idem, 1998, p. 38). “Meu impulso se liga ao das raízes das árvores” (Idem, 1998, p. 39). O “copo neste instante-já é de grosso cristal facetado e com milhares de faíscas de instantes. Os objetos são tempo parado? [...] Minha verdade faísca como um pingente de lustre de cristal” (Idem, 1998, p. 41). “Viver é sobrenatural” (Idem, 1998, p. 27). “A prece profunda é uma meditação sobre o nada” (Idem, 1998, p. 28).

Na sua inovação formal, Clarice estabelece em seu texto, uma aura de linguagem e utilização das palavras, assim como da pontuação, além dos efeitos produzidos por sua escrita, que levam o leitor a um fluxo de sentidos vertiginosos e sensoriais, como que num jorro ininterrupto frenético, capaz de munir as palavras por ela utilizadas, de um outro patamar de sentido, nada usual.

Não se trata da simples capacidade da linguagem dentro do universo da imaginação poética, mas de uma competência de uma natureza muito pouco ou nunca, presente na vida cotidiana, que extrapola a capacidade literária de catarse, pois impulsiona o leitor a um patamar sensorial de uma natureza de difícil definição. Tamanha a força de imposição das palavras por ela escolhidas, e como escolhe.

Como Kaplan observa, “Coloque todos seus pensamentos no poder de suas palavras, até você ver a luz das palavras. Você deve ver como uma palavra brilha para a outra, e quantas luzes são produzidas em seu meio” (KAPLAN, 2005, p. 312).

Uma explicação também possível para os sentidos ocultos nas entrelinhas, ou no sentido insuficiente das palavras, para demonstrar acontecimentos, sensações, incompreensões, é o termo *Hyle*, usado por cabalistas, e que designa “o espaço entre o pensamento do que poderia ser e sua origem – o Nada. É a ignição que transforma a abstração total em realização” (Idem, 2005, p. 331). Deus residiria nessas pausas, no silêncio presente nelas.

Nas três obras citadas, Clarice atinge o que denomina por detrás do pensamento, ou com a matéria prima do mundo, uma mistura de todo tipo de vida possível nesse mundo, tratada de forma indistinta, para se apreender o sentido último da existência inumana. “Disso resulta a impressão de que todas as figuras humanas criadas pela romancista são sempre iguais. Os seus personagens resumem-se num só personagem.” (NUNES, 2009, p, 115)

Haveria em comum entre os personagens, a contemplação ex-tática e o recuo ao mundo pré-verbal (Idem, 2009, pp. 310-131).

Os insetos, animais e a natureza em Clarice, são meio de se os personagens perceberem “a presença da existência primitiva, universal, que o cotidiano, o hábito e as relações sociais mantem represada [...] nexos que a sociedade, a cultura e a história [...] não podem jamais desfazer.” (NUNES, 2009, p. 122).

Por trás desse núcleo da vida, se descortina uma luz. Luz oculta no cotidiano, aparentemente, banal e corriqueiro.

Em *Maçã no Escuro*, o protagonista, Martim tenta reinventar sua vida, sua história. Foge do passado, se refugia no campo. Em contato com a natureza, busca inventar até uma nova linguagem, que erga um sentido novo para todas as suas questões, numa espécie de trajetória que o tornaria uma espécie de Adão de si mesmo. Sua busca fracassa, mas não sem antes, Clarice relatar a simbiose e quase permanente epifania de seu personagem, no romance.

Silêncio e êxtase, se misturam no processo de reconstrução de Martim.

O mundo era grande [...] A árvore que ele viu era de pé. Na beleza do silêncio, a árvore. Foi assim que o homem profundamente viu. Olhou face a face a minúcia com que a beleza da árvore era inútil. Trezentas mil folhas tremiam na árvore tranquila. O ar tinha tanta graça excedente que o homem desviou os olhos. No duro chão empinavam-se os arbustos. E as pedras. [...] Aquele homem ali em pé não percebia que lei comandava o vento áspero e o faiscar silencioso das pedras. Mas ter deposto as armas de homem entregava-o sem defesa à harmonia imensa do des-campado. Também ele puro, harmonioso, e também ele sem sentido. (LISPECTOR, 1999, p. 49).

Semelhante a G.H., há a desconstrução e a simbiose com o ambiente ao redor, sem delimitações entre o escuro, o ar, as árvores, as

pedras... no caso de Martim. Benedito Nunes chama a busca de Martim, de “peregrinação simbólica da alma”, de “peregrinação mística”, a busca do personagem por si mesmo. (NUNES, 1989, p. 41-42)

Em *A paixão segundo G.H.*, a personagem passa por uma desconstrução de si mesma, mais dramática que a de Martim. G.H. entre em contato com o Absoluto, se despe completamente de sua condição humana, se funde com a massa branca da barata, veículo de transcendência e fusão entre ela e o cosmos, com a desconstrução do tempo e do espaço. G.H. se torna a mãe do mundo, atinge o núcleo da existência, mergulha na angústia do indivíduo moderno, sem se limitar a ele, pois os momentos em que vive esse rito epifânico de passagem no minúsculo quarto de sua ajudante, em seu apartamento, conhece o estrondo de todas as épocas e espaços do mundo, e em sua agonia, sua paixão torturante, desce no profundo da náusea infernal, para finalmente ascender em plenitude de redenção, para ao final do livro, voltar à sua vida corriqueira. Claro, não seria mais a mesma.

Essa unidade primordial não é nada mais que toda a busca estabelecida por Clarice por meio de seus personagens.

Em *Água Viva*, obra de volátil definição, nem romance, nem conto, nem poesia, mas considerado, no fim das contas, um romance, sendo na orelha do livro, denominado ‘poema em prosa’, retrata as sensações contidas em uma carta escrita por uma mulher, uma pintora. Isolada do mundo exterior, mergulhada em seu universo interno, é apresentado um fluxo ininterrupto de sensações e pensamentos.

Como diria Robert Humphrey, expressa o nível da pré-fala, ao revelar o estado psíquico da personagem, num monólogo em fluxo de consciência.

A consciência é o lugar tomamos conhecimento da experiência humana [...] sensações e lembranças, sentimentos e concepções, fantasias e imaginações [...] intuições, visões e introspecções [...] o conhecimento humano que procede não da atividade 'mental', mas da vida 'espiritual'. (HUMPHREY, 1976, p. 8).

A personagem busca apreender o chamado 'instante-já', termo muito recorrente em *A paixão segundo G.H.* As experiências relatadas são semelhantes, mas sem os momentos limite, sofridos por G.H. Ela tenta apreender o agora, se desconectando do tempo e do espaço também, e mergulha na trajetória de memórias e sensações as mais variadas, em um só fôlego.

Em um trecho da *Água Viva*, dá para ter uma ideia do teor da narrativa:

Mas por enquanto estou no meio do que grita e pulula. E é sutil como a realidade mais intangível. Por enquanto o tempo é quanto dura um pensamento. É de uma pureza tal esse contato com o invisível núcleo da realidade. [...] É tão curioso ter substituído as tintas por essa coisa estranha que é a palavra [...] Minha aura é mistério da vida. Eu me ultrapasso abdicando de mim e então sou o mundo: sigo a voz do mundo, eu mesma de súbito com voz única. (LISPECTOR, 1998, p. 21).

Um outro aspecto importante, presente em Clarice, pode ser observado no livro de Martin Buber, *As histórias do Rabi Nakhman*. Em sua introdução, Mendes-Flohr e Gries lembram que no hassidismo está embutida uma "apreensão da unidade primordial do mundo". (MENDES-FLOHR; GRIES, 2000, p. 15), contrariando a postura preponderante de que o judaísmo não teria "espontaneidade e espiritualidade" (Idem, 2000, p. 15).

O trato com a linguagem, com o silêncio, a busca por si mesmo, a desconstrução de convenções sociais e linguísticas, o recuo à sen-



sações que reinventariam suas existências, são processos recorrentes e semelhantes, em G.H., a narradora de *Água Viva* e Martim. Nos três casos, a relação com o cotidiano, a linguagem, natureza e objetos, é a mesma, só que com profundidades diferentes. A primeira personagem passa por um processo de máxima desorganização, atingindo o inumado, para então, ascender, na segunda é jorrado ininterruptamente um turbilhão de sensações e efeitos de luz, cores, lembranças e associações, em ambas, tempo, espaço, silêncio e linguagem, são fundidos, numa percepção única que atinge o chamado “neutro”, ou matéria viva, ou “it”, sinônimos do “núcleo da existência”, enquanto o terceiro, busca a origem da criação, na sua saga de se reinventar, reinventando a linguagem e a si mesmo, e mesmo que fracasse, tem o trunfo da trajetória epifânica, que o fundiu com todos os reinos da natureza. Como afirma G.H., “Eu tinha a capacidade da pergunta, mas não a de ouvir a resposta”. (LISPECTOR, 2009, p. 133-134).

## Considerações Finais

A relação entre dados da biografia de Clarice e a análise de seu texto, observadora de influências da tradição judaica, em especial, do hassidismo, revelam a capacidade de sua escrita em conciliar a literatura moderna com a devoção de seus antepassados. As entrelinhas das obras selecionadas e as experiências dos personagens configuram uma transgressão peculiar que questiona a pretensa superioridade do pensamento técnico-científico racional contemporâneo, assim como deixa à vista, o aspecto místico de uma tradição, povoada de encantamento.

Clarice se mune da mística judaica do hassidismo para lidar com a linguagem literária moderna. Sua transgressão é mística. Enaltece as virtudes hassídicas, pela sua imaginação poética.

Sua escrita é seu meio de abençoar a vida e honrar seus antepassados, destroçados na Ucrânia.

## Referências

- BENSION, A. *O Zohar: o livro do Esplendor. Passagens selecionadas pelo rabino Ariel Bension (1880-1932). Prólogo de Miguel de Unamuno. 5ª Reim. Trad. e introdução Rosie Mehoudar; Rita Galvão. São Paulo: Polar, 2006.*
- BORELLI, Olga. *Clarice Lispector. Esboço para um possível retrato. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.*
- BUBER, M. *As histórias do Rabi Nakhman. Tradução de Fany Kon e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2000.*
- BUBER, M. *A lenda do Baal Schem. Trad. Fany Kon E J. Guinsburg. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2003.*
- GOTLIB, Nádya Battella. *Clarice. Uma vida que se conta. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1995.*
- KAPLAN, Ariele. *Meditação e cabalá. Teoria de prática. Traduzido por Erwin Von-Rommel Vianna Pamplona. São Paulo: Editora e livraria Sêfer, 2005.*
- GUINZBURG, J.; FALBEL, N. (org.). *Aspectos do hassidismo. São Paulo: Editora B'Nai B'Rith, 1971.*
- KRAUSZ, L. S. *Santuários heterodoxos. Subjetividade e heresia na literatura judaica da Europa Central. São Paulo: Edusp, 2017.*
- LISPECTOR, Clarice. *Água Viva. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.*
- LISPECTOR, Clarice. *A maçã no escuro. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.*
- LISPECTOR, Clarice. *A paixão segundo G.H. Rio de Janeiro: Rocco, 2009.*
- LUCAS, Fábio. *Do barroco ao moderno. São Paulo: Editora Ática, 1989.*
- MOSER, Benjamin. *Clarice, uma biografia. Trad. José Geraldo Couto. São Paulo: Cosac Naify, 2011.*

NUNES, Benedito. *O drama da linguagem*. Uma leitura de Clarice Lispector. São Paulo: Ática, 1989.

NUNES, Benedito. *O dorso do tigre*. 3ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2009.

OZ, Amós; OZ-SALZBERGER, Fania. *Os judeus e as palavras*. Trad. George Schlesinger. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

WALDMAN, Berta. *A paixão segundo C.L.* São Paulo: Brasiliense, 1983.

Parte III

**(Des)encontros  
interculturais**

# **(Des)encontros com os/as diferentes e a crise na percepção da diferença**

Tânia Ferreira Rezende

(UFG)

## **Entre 2013 e 2016 foram bem mais de 3 anos**

Foi numa manhã de maio. Tentei sair de casa, não pude, não tinha como, porque a saída da garagem do prédio estava impedida por ônibus da CMTC. Os ônibus estavam alinhados na rua toda, que era só um quarteirão paralelo ao terminal da Praça da Bíblia. A Praça e o entorno do terminal estavam lotados de pessoas, civis e policiais por toda a parte, havia mototáxi apanhando as pessoas mais apressadas. Era uma manifestação de motoristas e de outros/outras trabalhadores(as) da empresa de transporte urbano, a CMTC, aos quais se juntaram bancários(as) e servidores(as) dos Correios. Levei minha filha para a escola a pé e voltei para casa. Não fui para a universidade, fiquei trabalhando em casa.

Alguns dias depois, nova movimentação no terminal, à tarde. A filha me informou, eufórica: é o "Pula-Catraca", mãe, começou o "Pula-Catraca", quero ir, posso ir? Havia mais policiais que civis no terminal. Pensei, será o movimento "Pula-Catraca" uma manifestação de policiais? Daí a pouco, o cenário mudou com a chegada dos(as) estudantes, muito organizados(as) e em grande quantidade, manifestando em defesa do passe-livre.

Dias depois, era fim de tarde, eu havia acabado de chegar da terra indígena, quando ouvi barulho na Praça. Abri a janela, havia uma multidão lá fora e dois ou três policiais cercando uma moça, um deles tomou a mochila dela e o outro a agrediu nos ombros e na cabeça com o cacetete. Ao lado do terminal, a cavalaria da PM perseguia a juventude. Que crimes aqueles(as) jovens, quase crianças, haveriam cometido? Eu estava fora, não sabia de nada. Naquela noite, um ônibus do “eixão” foi incendiado. Queimou a noite toda, enchendo o ar de fumaça, do chão até o céu, para que o mundo soubesse o que acontecia naquela terra. Esse foi só o início da Primavera de Junho de 2013, em defesa do passe-livre e contra o aumento das tarifas dos transportes urbanos.

Em 2014, a primeira e única mulher até aquele momento a presidir a república do Brasil foi reeleita. O descontentamento das elites (e de seus asseclas) aumentou e, ironicamente, as manifestações populares se acirraram. Vieram as crises políticas, a Primavera de Junho foi cooptada e se transformou no frio inverno de 2016. A presidenta foi afastada e o vice-presidente assumiu interinamente a presidência, dando início a uma série de “reformas” do Estado.

Concomitante às reformas do governo federal, os governadores dos estados de Goiás, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Paraná empreenderam suas reformas locais. A classe estudantil novamente reage contra os abusos de autoridade e “toma as escolas”. Começam as *Ocupações Secundaristas*, as manifestações estudantis contra a implementação das OS (Organizações Sociais) na Educação, a Medida Provisória (MP) de reforma do ensino médio e o Projeto de Lei Escola sem Partido. Com a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 55, a do teto dos gastos, aumentam as manifestações e têm início as *Ocupações Universitárias*.

No segundo semestre de 2016, muitas escolas de educação básica e muitas universidades ficam ocupadas, promovendo uma série de atividades políticas e pedagógicas com profundo impacto na formação dos(as) estudantes e no repensar político-pedagógico dos(as) professores(as) e das instituições.

Em 2016, ano das Ocupações Universitárias, a UFG estava há oito anos da implementação do *UFGInclui*, que é de 2008, e há quatro anos com a Lei 12.711/2012, a lei federal de cotas. O *UFGInclui* é um Programa de políticas de ampliação da diversidade na universidade e, de fato, tem ampliado a diversidade, com a entrada de pessoas negras (pretas e pardas), indígenas e quilombolas, pelo sistema de cotas. Nesse período, a universidade já estava, efetivamente, “pintada de povo” e enfrentava o desafio, como política de permanência, de repensar sua estrutura acadêmica, epistemológica e pedagógica para incluir realmente a diversidade.

A ocupação da UFG começou pelo grupo subalternizado mais oprimido da sociedade (da universidade, da academia, no mercado de trabalho), com a Ocupação Feminina da Reitoria, um movimento organizado e mantido, principalmente pelas estudantes negras (pretas e pardas), lésbicas, não binárias, com agregação de estudantes LGBTQIAPN+. Depois da Ocupação da Reitoria, o movimento tomou uma proporção mais ampla.

A Ocupação na Faculdade de Letras (FL) foi potente e duradoura, devido à localização, às estruturas do prédio e o suporte que foi dado aos/às estudantes por um grupo de docentes, incluindo o então vice-diretor da unidade. Apesar disso, foram muitos os conflitos enfrentados. Por isso, o movimento “ocupação estudantil” reverberou e perdurou na FL, desvelando imaginários e subjetividades. Segundo Lélia Gonzalez (1984, p. 226), “a memória tem suas astúcias e fala pelas mancadas do discurso da consciência”.

Em situações de crise, de disputas de espaço e de interesses, os discursos da consciência mancam e desvelam muito o que está guardado no fundo da memória.

Em geral, os encontros interculturais são confrontos conflituosos. Assim, podem gerar ou potencializar crises da percepção sobre a realidade em todas as partes envolvidas. As crises de percepção podem ou não dilatar as subjetividades e construir intersubjetividades. Isso vai depender do grau de abertura das pessoas para a diferença, para a diversidade, vai depender da disposição de cada um/uma para lidar com seu conforto, com sua acomodação, com seus confrontos e conflitos, com as disposições para por o coletivo à frente do individual e o direito à vida e à existência antes dos interesses materiais.

Neste ensaio, ainda no curso do evento *Ocupações Estudantis*, por meio da situação enunciativa *Ocupação das Paredes da Faculdade de Letras*, que levou à "Confusão/Briga dos Cartazes", discuto sobre as percepções do que seja "diferente" e "diferença" e sobre a aceitação do(a) diferente com suas diferenças sociolinguísticas, epistêmicas e epistemológicas. Pelas mancadas dos discursos da consciência, pretendo observar se as crises de percepção geradas com os confrontos interculturais e políticos durante as "Ocupações Estudantis" da Faculdade de Letras potencializaram a dilatação das subjetividades de modo a construir intersubjetividades.

Para isso, o fundamento teórico-metodológico adotado é a teoria da enunciação, com base em Mignolo (2009), com a introdução da geopolítica e da corpo-política do conhecimento no aparelho da enunciação. Assumo na discussão uma postura política ativista alterativista, em que as causas sociais e políticas em defesa dos grupos envolvidos são mais importantes que as disciplinas, as teorias e os/as teóricos(as).



## A perspectiva da diferença: um desafio à dilatação das subjetividades

A noção de *dilatação das subjetividades*, proposta em Rezende (2018), com base em Vinciane Despret (2006; 2008; 2010), se baseia na empatia, por meio da abertura intercultural para a diferença, criando espaços de *intersubjetividades*. A colonialidade classificou “o/a outro(a)” da colonização como inferior em relação ao colonizador, com base na raça, de modo a informar gênero e lugar social. Assim, raça/cor/etnia, gênero/sexualidade e classe foram e são estruturantes do sistema e das sociedades coloniais, formando uma matriz de poder ainda dominante (LUGONES, 2014).

A intersubjetividade é a perspectividade para o/a outro(a) como diferente, mas não inferior em processo de adaptação. É cada um/uma pensar em si mesmo(a) como diferente, como o/a outro(a) de alguém. Ou seja, o/a diferente não é sempre e somente o/a outro(a), é o *eu* também. Equivale a assumir um ponto de vista intersubjetivo diante do(a) outro(a) com relação a ser diferente e buscar estranhamento no costume e na obviedade e não somente na surpresa da novidade. É, enfim, se abrir para interpercepções.

A *percepção*, conforme a entende Tariq Ramadan (2011), são os *sentimentos*, as *emoções* e as *convicções*. Sendo o *sentimenticídio* é o desprezo pelos sentimentos e emoções do(a) outro(a), contribuindo com o apagamento de sua percepção e de sua subjetividade, a consciência reconfigura a percepção, mas nem sempre a subjetividade. Por isso, defendo que as bases das percepções de mundo são as subjetividades, que são formadas nas atividades humanas, nas vivências diárias, de acordo com os modos de vida, e se refletem nos comportamentos (reações, posturas e atitudes), nem sempre conscientes (SOUZA, 1982).

Os processos de desnaturalização de comportamentos *percebidos* ou apenas entendidos *como naturais* ocorrem por meio da *dilatação das subjetividades* para a promoção ou potencialização de *intersubjetividades*. Trata-se da instauração de incômodos, com a instigação de angústias, porque desacredita as crenças, desestabiliza certezas, impõe dúvidas e receios.

Nos processos de dilatação das subjetividades são gerados *conflitos de percepção*, isto é, os conflitos entre sentimentos, emoções e convicções, “que levam à quebra das epistemes”, gerando inseguranças de diferentes ordens nas certezas hegemônicas. O/A “outro(a) se torna nosso reflexo negativo no espelho, cuja diferença nos permite definir a nós mesmos(as), ‘nos identificar’ e, em última análise, encontrar alguma segurança em face à quebra das epistemes” (RAMADAN, 2011, p. 20; 60).

Nosso lugar no mundo, nossa identidade, nossas crenças, nossas convicções parecem fixas, seguras, verdadeiras. O/A *outro(a)*, nosso diferente, desestabiliza nossa segurança, por isso, ele/ela é nosso negativo no espelho. Nossa reação é querer “quebrar” ou “limpar” (higienizar) o espelho para eliminar o que nos desagrade no reflexo. São esses os conflitos, as ações e as reações.

Na universidade pública brasileira o que se percebe por parte do grupo (pre)dominante é que as diferenças são bem-vindas, desde que estejam dispostas, com o tempo, a se adaptar, a aceitar o processo de “normalização” imposto, de forma latente, na negociação não dizível. Reproduz-se o que é feito, desde a colonização, com outros processos de discursivização. Essa aliança não pronunciável é denunciada por Gloria Anzaldúa, na *Carta para as Mulheres Escritoras do Terceiro Mundo*:

Para a mulher do terceiro mundo que, na melhor das hipóteses, tem um pé no mundo literário feminista, é grande a tentação de acolher novas sensibilidades e modismos teóricos, as

últimas meias verdades do pensamento político, os semidigeridos axiomas psicológicos da *new age*, que são pregados pelas instituições feministas brancas. Seus seguidores são notórios por “adotar” as mulheres de cor como sua “causa” enquanto esperam que nos adaptemos a *suas* expectativas e a *sua* língua. (ANZALDÚA, 2000, p. 231)

É exatamente isso que acontece na academia: as vozes legitimadas e credíveis – o *corpo-político hegemônico* (masculino/cis-hetero branco ou feminino cis-hetero branca, ou feminina cis-hetero negra embranquecida pelas credenciais epistêmico-linguísticas da academia hegemônica) – “adotam” as pessoas subalternizadas (mulheres, surdos(as), negro(a), indígena, trans, travestis, não binários etc.), como sua “causa”, “contribuem” e se “(es)forçam” para que essas pessoas se adaptem a *suas* expectativas, à *sua* língua/linguagem, ao *seu* conhecimento, ao *seu* padrão de pensar e de dizer. Esperam que essas pessoas, o/a diferente, aceitem ser “salvas” e se tornem seu/sua leal companheiro(a). É o que veremos nesta discussão.

Esta discussão se desenvolve com base no *Evento Mobilizações Estudantis de 2016*, com a *Situação Enunciativa Ocupação das Paredes da Faculdade de Letras da UFG* e as *Questões-Problema*: (1) Qual é o lugar do corpo subalternizado na universidade? (2) A que(m) serve o conhecimento acadêmico? E alguns de seus desdobramentos no âmbito da Faculdade de Letras da UFG.

A questão-problema *Qual é o lugar do corpo subalternizado na universidade?* tem sido levantada por estudantes negros(as) nas universidades, e remete ao vínculo de pertencimento (ancestral: linguístico, epistêmico, cultural e social) e, por esse vínculo, ao “direito à existência” e ao “lugar”. Na Faculdade de Letras (FL) da UFG, essa foi uma questão tensionada durante as *Ocupações Estudantis*, em 2016: “A quem pertence a escola?” “A quem pertence a universidade?”, com o sentido político de “quem tem direito à escola e

à universidade?” e de “quem toma as decisões sobre esses direitos e suas garantias?”, “Qual o lugar do corpo negro na Faculdade de Letras?”. Essas são questões que remetem às historicidades dos grupos em conflitos com a escola e com a universidade. Algumas rodas de conversas foram realizadas na FL para discutir essa questão-problema. Obviamente, nem todas as pessoas escutam e significam politicamente essas questões.

A questão-problema, supramencionada, e a Situação Enunciativa (SE) *Ocupação das Paredes da Faculdade de Letras da UFG* fazem parte do *Evento* político, histórico, *Mobilizações Estudantis*, de 2016.<sup>1</sup> Na UFG, esse movimento de *Ocupação da Universidade* trouxe à tona as tensões relacionadas às assimetrias de poder e de direitos, mascaradas pela cordialidade brasileira (HOLANDA, 1995) e pelo mito da democracia racial (GONZALEZ, 1984).

Na Faculdade de Letras, um importante movimento estudantil, parte e em sequência desse movimento maior, foi a *Ocupação das Paredes*, que instaurou a “Briga dos cartazes”. Essa SE foi a forma encontrada para denunciar a falta de direito ao espaço, sobretudo ao espaço de fala e ao protagonismo de voz dos(as) estudantes, que se sentem “exilados(as) no silêncio” (QUIRINO DA SILVA, 2020).

A “Briga de cartazes” começou quando um cartaz foi afixado na parede ao lado da Sala de Reuniões (Sala 33) do Bloco Cora Coralina:

---

1. O movimento político Mobilização Estudantil Brasileira, de 2016, que começou com a Primavera Secundarista, mobilizou estudantes de todos os níveis de escolarização. A pauta de luta e protestos era composta pela oposição à MP da Reforma do Ensino Médio, à implementação das Organizações Sociais (OS) na Educação, à PEC 55, ao Projeto Escola sem Partido, dentre outros. Na UFG, os protestos começaram com a Ocupação Feminina da Reitoria por estudantes.

Fig. 1: Cartaz Não alimente o doutor

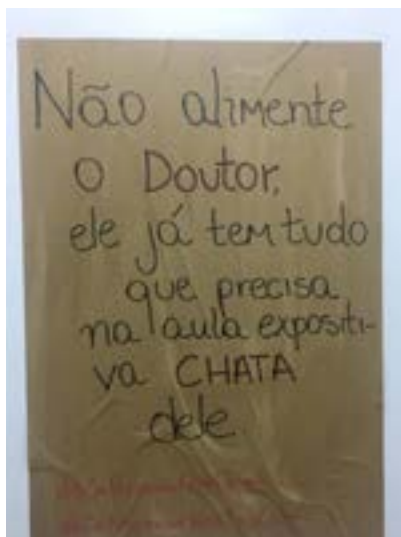


Fig. 2: Cartaz rasgado Não alimente o doutor



Fonte: arquivos da autora (2016).

O primeiro cartaz afixado foi retirado, não se sabe por quem. Uma vez que o enunciado instaura um(a) enunciatário(a) categorial coletivizado(a), podemos inferir que quem retirou o cartaz se posicionou no lugar do(a) doutor(a), autor(a) da “aula expositiva CHATA” e, por isso, se sentiu atingido(a). Retirar o cartaz, portanto, foi uma resposta ao enunciado “*Não alimente o doutor, ele já tem tudo que precisa na aula expositiva CHATA dele*”. O/A enunciatário(a) foi alguém que se deixou “laçar” pela instauração enunciativa (armadilha?) do enunciado.

A contrarreação dos(as) estudantes à reação-responsiva apócrifa, isto é, retirar o cartaz, foi imediata. Outro cartaz (Fig. 1) igual, com o mesmo enunciado, acrescido de duas *hashtags*: “#SeProcessaNois Ocupa :) (☺)” e, abaixo dessa, “#SeArrancarNoisFaizOutro”, foi grudado (tipo *lambe*) em outra parede, do lado oposto à Sala 33. Houve nova tentativa apócrifa de retirar o cartaz, mas, dessa vez,

parcialmente frustrada. Os restos do cartaz continuaram grudados na parede, com partes do enunciado preservadas (Fig. 2). Em seguida, muitas paredes da FL foram tomadas por cartazes *lambes*, com vários enunciados-denúncias, instaurando uma disputa enunciativa, com atitudes responsivas apócrifas e atitudes contra-responsivas dos(as) estudantes. O conflito estava instaurado.

O enunciado, constante dos cartazes (Figs. 1 e 2), intertextualiza com uma campanha criada pela UFG, em defesa da saúde do *macaco-prego*, nativo da mata de preservação da Universidade, e se encontra em *outdoors* expostos no Campus Samambaia:

Fig. 3: Cartaz: Não alimente os macacos.



Fonte: Arquivos do Setor de Publicidade da SECOM/UFG. Mai. 2019.

Considerando a intertextualidade, o cartaz questiona a estrutura epistêmica e pedagógica da FL, em que pese a qualificação dos(as) profissionais, conferida pelo título de doutorado, pois as aulas (os conteúdos e as práticas) estão a serviço da manutenção da própria estrutura acadêmica. Trata-se de um questionamento político e epistêmico/epistemológico, em diálogo com outro enunciado em circulação nas redes sociais, paredes e muros das universidades, que também incomoda os/as doutores(as) hegemônicos(as):

“A que(m) serve o conhecimento acadêmico?”

Assim como no enunciado dos cartazes, essa questão foi interpretada, na FL, da perspectiva da ego-política epistêmica, logo, com desconsideração da geo e da corpo-política do conhecimento. Nem mesmo o quadro figurativo clássico da enunciação (quem falou, de onde, para quem, em quais circunstâncias?) foi considerado. O termo ‘serve’ (“a serviço de”) foi interpretado como ‘utilidade’ do conhecimento, situado na sociedade neoliberal. O questionamento, entretanto, apontava em outra direção, para a

afirmação de que a produção de conhecimento para o bem-estar, em vez de controlar e administrar as populações para o interesse imperial, deve vir de experiências e necessidades locais, ao invés de experiências e necessidades projetadas para o global, invoca também a corpo-política do conhecimento. (MIGNOLO, 2009, p. 19)<sup>2</sup>

Da perspectiva da geo e da corpo-política do conhecimento, os/as estudantes, com seus dizeres, instauraram situações de (d) enunciação. No primeiro momento, o cartaz foi retirado; no segundo momento, dada a impossibilidade de arrancar todo o cartaz, ele foi rasgado. A *reação-resposta* apócrifa permite inferir que o cartaz foi interpretado como um (d)enunciado, uma vez que ele foi rasgado exatamente no trecho em que o adjetivo (des)qualificativo está destacado: “aula expositiva CHATA”. As *hashtags*, inscritas no segundo cartaz, depois que o primeiro foi retirado, são *atitudes responsivas* dos(as) estudantes que, numa perspectiva teórica con-

- 
2. (...) the claim that knowledge-making for well being rather than for controlling and managing populations for imperial interest shall come from local experiences and needs, rather than from local imperial experiences and needs projected to the globe, invokes also the body-politics of knowledge. (MIGNOLO, 2009, p. 19)

servadora, podem ser interpretadas como advertência ou ameaça, mas que na perspectiva da geo e da corpo-política do conhecimento, são índices de enfrentamento da estrutura social e acadêmica vigentes para a instauração de existências não reconhecidas, equivalentes ao “não vamos nos calar” das redes sociais. As máscaras, que já estavam com as fissuras rompidas, foram estilhaçadas (EVARISTO, 2017).

As realidades virtuais e físicas se encontram e se fundem nas práticas sociolinguísticas (d)nunciativas. As paredes da instituição se tornam murais de *timelines* e as práticas da linguagem escrita das redes sociais, para além das estigmatizadas convenções do “internetês”, ocupam o espaço acadêmico. Não há fronteiras! Essa é também uma forma de enfrentamento ao rigor e ao conservadorismo da instituição de ensino de línguas, de formação de professores(as) de línguas, com suas práticas normativistas conservadoras de linguagem e de formação legalista e obediente para o silenciamento.

Entre a afixação do primeiro cartaz, (d)enunciação da estrutura acadêmica, e a afixação do segundo cartaz, (d)nunciado-resistência; e entre as duas imagens do segundo cartaz, Fig 1: a contra-resposta dos(as) estudantes à resposta apócrifa ao (d)enunciado da estrutura acadêmica; e Fig 2: contra-resposta apócrifa à insistente desobediência dos(as) estudantes, há, sem dúvida, o estabelecimento de um conturbado e conflituoso diálogo. Contudo, é diálogo, porque diálogo não é consenso e harmonia, como quer a cristandade e a modernidade/colonialidade.

Nesse diálogo, travam-se embates históricos e lutas sociolinguísticas prenhes de pulsantes ideologias coloniais e anticoloniais: (i) o cartaz (Fig. 1 e Fig. 2) está escrito com pincel atômico. Depois que o carta foi rasgado (Fig. 2), houve uma “correção” com caneta esferográfica, inserindo a marca gramatical de feminino (o padrão

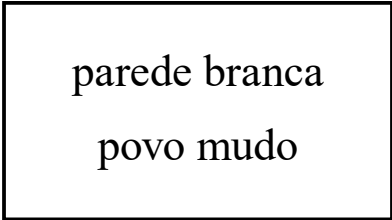


patriarcal masculino, ainda que mantida a estrutura binária, do mundo moderno/colonial precisa de correção, nem que seja com caneta esferográfica), teria havido aqui uma disputa política de gêneros/sexualidades na escrita do cartaz? (ii) com as duas *hashtags* – “#SeProcessaNoisOcupa :)” e “#SeArrancarNoisFaizOutro” –, em uma *Faculdade de Letras*, de formação de linguistas e de professores(as) de línguas, os/as enunciadore(s) explicitam, com a desobediência à norma “cultura” da língua portuguesa e com o uso do “internetês”, rejeitado pela academia, a resistência e o enfrentamento às regras impostas. É o confronto e o embate entre corpos-políticos: o padrão hegemônico, normatizador e o/a “outro(a)”, o “diferente”. Dessa forma, foram impostos, pela desobediência sociolinguística e epistêmica, conflitos de percepção sobre o que seja o/a diferente.

Nesse tipo de situação enunciativa dialógica conflituosa (VOLÓCHINOV, 2017), emergem, na dilatação do espaço, *conflitos de percepção* que desnaturalizam as subjetividades e potencializam a construção da *intersubjetividade*: a disputa pela *ocupação do lugar* (das paredes brancas, higienizadas dos prédios), a tensão entre as *atitudes responsivas*: afixação/desafixação/reafixação dos cartazes, a sustentação e os “remendos” dos dizeres e a destruição parcial do cartaz na parede da FL; a manutenção (resistência) do enunciado e o acréscimo (resiliência, insurgência) das *hashtags*; a inscrição do feminino no cartaz, tensionando o direito à existência do(a) *outro(a)* subalternizado(a) (a mulher, o feminino, o não masculino) no/ao lugar; o enfrentamento às regras, à norma “cultura” da língua portuguesa, desafiada por outras normas e pelo “internetês” e a negação do silêncio com o dizer pela escrita, um direito historicamente negado. A desobediência está lançada como atuação política (MIGNOLO, 2009).

Todo o interior do prédio da FL era “limpo”, pintado de branco, com murais específicos destinados à fixação de cartazes “úteis”.

Essa regra foi violada no momento em que foi afixado o primeiro cartaz inútil (insulto) na parede (fora do “lugar certo”). Esse foi o argumento oficial. Na mesma ocasião, estive na Universidade Federal do Araguaia, em Barra do Garças-MT, e vi um pequeno cartaz na parede, escrito: “parede branca, povo mudo”.



parede branca  
povo mudo

Era a expressão da mesma angústia e o mesmo questionamento político. A “higienização” das paredes parecia querer compensar ou corrigir a falta de higienização do lugar, devido à presença dos corpos não brancos, não limpos, trazidos pelas políticas de ações afirmativas. Silenciar esses corpos era um modo de “fazer de conta que eles não existiam ou não estavam ali”.

Há lugar na universidade para o corpo não padrão e o corpo dissidente? O *corpo negro*, o *corpo indígena*, *trans*, *travesti*, *não binário*? Há lugar para docentes e estudantes não padrão e dissidentes? Qual o lugar de corpos não padrão e dissidentes na Universidade? Historicamente, não há lugar para esses corpos na universidade. Na universidade, esses corpos são deixados à ausência, para forjar a inexistência (SANTOS, 2006), à disposição das estatísticas e dos estudos de pesquisadores(as) cis-hetero-branco-falo-centrados(as) para o fortalecimento de seus arcabouços teóricos.

Em uma roda de conversas sobre os desafios da inclusão em relação ao perfil da juventude contemporânea, promovida na semana de planejamento do segundo semestre letivo de 2018, paralela à programação oficial da FL, embora tenhamos pedido para inte-

grar a programação, temos interessantes evidências da negação do lugar à diferença. Dois professores, um estudante de graduação (Letras: Português) e uma estudante de pós-graduação (doutorado em Estudos Linguísticos) da FL/UFG participaram como conversantes. A doutoranda e a professora que promoveu a roda de conversa eram as únicas negras no lugar.

A roda de conversas se desenvolveu em dois blocos, a fala dos professores e, depois, a fala do e da estudante, a voz da juventude contemporânea. Após a fala dos professores, a professora negra propôs: “vamos conversar com eles, antes de passar a conversa para a e o estudante, pra gente não esquecer?” “Eu não esqueço, não, porque anoto tudo”, respondeu uma das professoras brancas presentes. Apesar disso, foi iniciada a conversa, porque todos(as) os/as demais concordaram em conversar com os professores antes de prosseguir.

Na sequência, a doutoranda iniciou o momento “voz da juventude contemporânea”, com o enunciado-problema <Pra que(m) serve o conhecimento acadêmico?>, em torno do qual desenvolveu sua problematização, sobre as epistemes, as epistemologias e os objetivos da universidade, com sua estrutura hegemônica, e os objetivos dos diferentes sujeitos, que estão ingressando nos cursos superiores, com suas historicidades e com seus diversos conhecimentos não hegemônicos. O estudante da graduação enunciou sua problematização em torno do “massacre da criatividade e do desperdício epistemológico dos(as) estudantes pela burocratização do conhecimento e da formação universitária”. Da mesma forma que no primeiro momento, depois das falas, deu-se início à conversa com os/as conversantes.

O que essa SE “roda de conversas” e suas problematizações nos mostram sobre a percepção e a perspectiva da diferença e do diferente são que as subjetividades ainda estão pouco dilatadas, a

começar pelo entendimento do que seja “roda de conversas” no ambiente acadêmico. As rodas de conversas entram na academia como uma forma de resistência e de enfrentamento à estrutura rígida da universidade, tais como as conferências e as mesas-redondas, e para incluir as cosmologias e epistemologias dos grupos subalternizados pela colonialidade, que têm a oralidade (a conversa) como *locus* epistemológico e pedagógico: é uma forma de resistência e de enfrentamento ao grafologocentrismo alfalogramático.

Numa “roda de conversas”, a expectativa é a de conversar, como nas tradições orais. Entretanto, apesar da denominação “roda de conversas” e do esforço por instaurar a conversa, o diálogo, isso nem sempre ocorre. O que acontece é uma mesa-redonda ou uma conferência, confirmando a declaração de Portelli (1997, p. 26) de que a oralidade é “um espectro que está assombrando os muros da academia”. Podemos estender e afirmar que o espectro dos sujeitos históricos da oralidade está “assombrando”, porque está rompendo os muros da academia, que, por sua vez, está resistindo e fazendo de tudo para espantar o assombro com a escrita.

O argumento responsivo da professora – “Eu não esqueço, não, porque *anoto* tudo” (*destaques meus*) – reflete o não entendimento ou a não aceitação do “espectro de oralidade” da roda de conversas<sup>3</sup> e a falta de perspectiva da diferença, marcada pela oralidade. O diferente é aceito, mas o que traduz sua diferença, nesse caso, a *oralidade*, na academia, não é aceito. Então, de fato, o/a diferente não é aceito, é tolerado(a), por caridade e para “pilhagem”.

Não reconhecer nem aceitar a oralidade, em uma roda de conversas, como um *locus* epistemológico, é uma forma de recom-

---

3. Quero deixar enfatizado que não é proibido anotar. Meu destaque aqui é a escrita alfalogramática usada como instrumento de enfrentamento da oralidade como marcador da perspectiva da diferença.

posição do padrão e do *locus* epistemológico hegemônico. É a resistência da hegemonia. Retomando Anzaldúa, *nos adotam como suas causas*, mas não aceitam nossas diferenças naquilo que nos fazem diferentes, nesse caso, a *oralidade*, nossa *epistemologia*. Negam a oralidade nos confrontos epistemológicos, pela roda de conversa, que é uma forma de dilatação das subjetividades para a potencialização da construção da intersubjetividade. Interessam-se pelo diferente, mas fecham-se à diferença que o/a constitui.

Outra reflexão importante, com base na interlocução exposta nos parágrafos precedentes, é sobre a conjunção entre 'lugar de fala' e 'lugar de existência', sem o risco da essencialização, pois acredito que a essa altura já tenhamos superado essa discussão. Da perspectiva do 'lugar de fala' de estudante, diferente do 'lugar de fala' de professora, e do 'lugar de existência' da pessoa, mulher negra, periférica, diferente do 'lugar de existência' da pessoa, mulher branca, não periférica, os questionamentos adquirem diferentes efeitos de sentidos, a depender do sentido que têm para cada uma "roda de conversa" e "conhecimento acadêmico".

Que significado tem e que efeitos de sentido adquirem, na vida concreta, para uma mulher negra de periferia, o conhecimento acadêmico? Faz diferença a insistência ou a defesa de um conhecimento hegemônico na academia, da aliança ou não entre conhecimento hegemônico e os conhecimentos liminares, dos conhecimentos não hegemônicos etc.? Qual o significado de conhecimento não ou contra-hegemônico e de formação crítica de/em alguma coisa? De *onde se fala* (perspectiva, ponto de vista) e *para quem se fala sobre o que se fala* parece ser apenas uma regra de um modelo teórico para aplicação em análise de dados, parece não servir para a interlocução na vida real.

O que fica evidenciado quando esses questionamentos são levantados é um desconforto e nunca é levado em consideração, da

perspectiva da geo e da corpo-política do conhecimento, “quem está questionando”, “de onde” nem a situação enunciativa na qual o questionamento é enunciado. A regra ainda é a de que estudantes não questionam professores(as), a universidade é inquestionável, porque questioná-la é uma ofensa ou uma quebra de protocolo. O lugar não é considerado ou reconhecido e se nesse lugar quem fala/questiona é uma estudante <mulher negra periférica>, então, a contestação/refutação é a única resposta possível. A professora branca tem o poder e ela exerce esse poder, sem refletir sobre o enquadramento enunciativo da questão na geo e na corpo-política do conhecimento (MIGNOLO, 2009).

Assim, da mesma forma que o enunciado dos cartazes, o enunciado “A que(m) serve o conhecimento acadêmico? não é reconhecido como um questionamento político epistêmico/epistemológico por ser levantado por estudantes situados(as) nas periferias sociais e territoriais/espaciais, física e simbolicamente considerando, da universidade. Esses(as) estudantes trazem em seus corpos a codificação de suas trajetórias, ou seja, as marcas e as feridas da diferença colonial (KILOMBA, 2019). Suas subjetividades entram em confronto com a subjetividade dos corpos discente e docente padronizados da universidade, com outras trajetórias e outras codificações.

Criam-se conflitos de percepção e de subjetividades no espaço das resistências, de um lado, os grupos que chegam, aos quais, historicamente, foram negados os direitos de chegar, e que não se veem representados nem referenciados e, por isso, questionam; de outro lado, os grupos que estão e sempre estiveram, aos quais, historicamente, todos os direitos foram garantidos, e que são, sempre foram e querem continuar sendo, as referências, por isso, entendem os questionamentos em seus quadros de referências e acionam seus mecanismos de *manutenção* e de *recomposição* do

padrão para não perderem seus lugares de poder e seus privilégios de nascença, garantidos historicamente.

As questões <Qual o lugar do corpo subalternizado na universidade?> e <Pra que(m) serve o conhecimento acadêmico?> têm sido levantadas insistentemente pelos(as) estudantes, desde as *Ocupações* de 2016. Enquanto grande parte do corpo discente e do corpo docente entra em combate de ego e disputa de poder, e em luta e discriminações raciais, de gênero/sexualidade e de classes, um dos movimentos políticos estudantis, de grande importância no século XXI, questiona o lugar e a importância da epistemologia hegemônica para algumas existências humanas.

Diante disso, nessa acirrada disputa enunciativa, nos encontros interculturais e as desobediências epistêmicas acarretadas, temos mais que enunciados e mais que enunciação. Temos o que Conceição Evaristo, em suas várias falas, vem denominando de (d) enunciado e de (d)enunciação.

O que concluímos é que há um limite para a inclusão, porque não há, de fato, *aceitação* da diferença com direito à existência. O que há na educação escolar institucionalizada é *tolerância*, “a caridade intelectual dos(as) poderosos(as)” (RAMADAN, 2011). Para se construir e potencializar a perspectiva da diferença, é necessário acirrar os conflitos de percepção para dilatar as subjetividades, *sendo, pensando, agindo, sentindo, atuando* como um/uma diferente, isto é, com o protagonismo dos(as) diferentes.

## Referências

ANZALDÚA, Glória. Falando em línguas: carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. *Estudos Feministas*, 2000, p. 229-236.

BRASIL. Universidade Federal de Goiás. *Resolução CONSUNI 29/2008*. Goiânia-GO, 2019. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/p/7194-ufg-inclui>. Acessado em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Gabinete da Casa Civil. Palácio do Planalto. *Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 10 fev. 2021.

DESPRET, Vinciane. *Ethology between Empathy, Standpoint and Perspectivism: the case of the Arabian babblers*. 2010. Disponível em: <http://www.vincianedespret.be/2010/04/ethology-between-empathy-standpoint-and-perspectivism-the-case-of-the-arabian-babblers/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

DESPRET, Vinciane. The becomings of subjectivity in animal worlds. *Subjectivity*, 23, 2008, p. 123-139.

DESPRET, Vinciane. Sheep do have opinions. In: B. Latour et P. Weibel (éd.), *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*. Cambridge (USA): M.I.T. Press, 2006, p. 360-370.

EVARISTO, Conceição. Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio. *Carta Capital*, 13 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/>, acesso em: 20 de fev. 2021.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.



KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação* – episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro/2014, p. 935-952.

MIGNOLO, Walter. Epistemic Disobediense, independent thought and de-colonial freedom. *Theory, culture & society*. v. 26, n. 7-8, p. 1-23, 2009.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Tad. Maria Therezinha Janine Ribeiro. *Projeto História*. São Paulo (14), 1997, p. 25-39.

QUERINO DA SILVA, João Paulo (Juão Nyn). *Tybyra*: uma tragédia indígena brasileira. São Paulo: Selodoburro, 2020.

RAMANDAN, Tariq. *On super-diversity*. (Reflexions 2). New York: Sternberg Press, 2011.

REZENDE, Tânia Ferreira Rezende. *Ações afirmativas na universidade pública brasileira*: resistência epistêmica e descolonização da linguagem, 2018. Disponível em: [http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/3339\\_tania\\_ferreira\\_rezende.pdf](http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/3339_tania_ferreira_rezende.pdf). Acesso em: 25 fev. 2021.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro, ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Rio de Janeiro: Kisimbi, 1982.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política, para um novo senso comum. Porto: Afrontamentos, 2006.

VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem* – problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

# **Ecos de decolonialidades para o currículo de formação docente e educação linguística**

Mariana Fernandes dos Santos

(IFBA-Eunápolis)

*Ah, comigo o mundo vai modificar-se.*

*Não gosto do mundo como ele é.*

*Carolina Maria de Jesus*

*Sambo, logo penso. Sambar envolve o pensar,*

*e pensar envolve o sambar... Silva;*

*Nogueira et al.*

## **Uma prosa inicial**

Contrariar o que está posto em qualquer contexto, demanda pensar e agir de maneira desconfortável, ou seja, é ter ginga, fazer dança é mostrar canto de corpo, de mente e de alma. É um movimento de mudanças que requer olhar para trás para reestruturar a organização social. Isso nos convoca a outras pedagogias, especialmente quando tratamos de currículo escolarizado, seja ele dos espaços considerados formais ou os que não estão nesse rol de privilégios e aceitação interessada hegemônica, por isso são chamados de não formais.

Carolina Maria de Jesus por sua história, nos convoca à luta para mudanças, sem a lógica idealista, para mexer nessas estruturas instituídas. Abro esse Xirê pedindo a todas as Yabas, que possamos quem sabe, ter a força e a estratégia de Carolina, para pelo menos fissurarmos os modelos postos de sociedade que tanto oprimem e silenciam, para que gerações futuras, possam reconfigurar o mundo e gozarem dos nossos esforços contemporâneos e desafios de transformação. Que Exu nos ouça e abra esses caminhos!

Nessa ginga, nos reportamos à visão afroperspectivada de Wallace Silva e Renato Noguera, quando nos convidam a conhecer uma outra filosofia do samba, tensionando os ideais classistas, afirmando que “se todo conceito é uma disponibilidade para um novo horizonte, eis que o samba oferece suporte para o refinamento, pois o samba não é apenas um gênero musical; é sim uma gramática poética e estratégia existencial de afirmação da vida” (SILVA, 2015).

Decolonizar processos sociais requer estratégias e movimentação de vida, neste texto, falaremos sobre as referências universalistas de criar atos de currículo e concepção de uso e ação de linguagem, em contextos formativos, de aprendizagem da formação docente e reflexos na educação básica. Mas também movimentamos nossos corpos e mentes para recriar modos e ações curriculares de fora, da beira, da esteira, da borda, da vida.

Tratar sobre construções curriculares de fora e para fora, nos convoca a uma pedagogia do samba quando nos diz sobre estratégia existencial e de afirmação, essa convocação perpassa pela ação de rasurar as nossas próprias vivências, para a partir disso, poder entender as rasuras do outro, por isso que nesta escritura, mobilizamos a presença sobre nós e sobre os outros, sobre o que fazíamos ou fazemos e o que pretendemos refazer.

A escritura aqui mobilizada é resultado de reflexões do campo conceitual e prático e de diálogos e confrontos com diferentes

sujeitos, suas teorias e inquietações, com uma docente formadora e sempre em formação, mas não somente na visão institucionalizada de hierarquização do conhecimento e das instituições, mas de como nos ensinam as filosofias e pedagogias exurias, sobre a importância de movimentar o mundo e a linguagem, já que esta última, em suas diversas concepções é o meio de interagirmos com o mundo, com todos os mundos.

Aqui temos uma tentativa de nos libertar das amarras colonialistas acadêmicas, mesmo sabendo que essas questões são ainda difíceis caminhos a percorrer, mas que já muito tem sido feito e podemos sim rasurar mais, por isso, a linguagem aqui em muitos momentos, quebrará intencionalmente, os protocolos acadêmicos ou mesmo academicistas, até porque, como nos alerta Kassandra Muniz (2009), a vida não espera teoria, afinal, é preciso movimentar decolonialidades de maneira que os usos linguísticos dos sujeitos garantam conforto em seus territórios de usos. A língua é vida e é movimento!

O que lemos por aqui é fruto de desdobramentos de uma prosa fértil que aconteceu no ano de 2020, na Universidade Federal de Goiás - UFG, em formato on-line, realizada pelo Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da UFG, em que oralizei uma palestra, que tratava sobre a Decolonização dos currículos e do ensino de língua portuguesa (2020), a convite<sup>1</sup> das organizadoras do evento, Jornada de Estudos da Linguagem, as mesmas que também organizam essa importante coletânea.

Vemos nesta proposta de coletânea uma intenção de desconstruir o centralismo linguístico e academicista de foco na escrita, de maneira que a importante discussão realizada oralmente de

---

1. Modupé minhas queridas! Esse convite foi ancestral e para vida toda!

forma síncrona, no evento citado, passa também a ser acessada na escritura deste texto e com novos redimensionamentos. O que queremos enfatizar sobre isso, é que, é movimentação decolonial trabalhar o registro por meio da oralidade e da também da escrita, confrontando o modelo ocidental de projeto colonial de privilégio da escrita nos currículos e na sociedade em geral.

Nessa ginga, trataremos neste capítulo, sobre as questões referentes às ações e construções de políticas curriculares que ausentam sujeitos e histórias; na sequência, discutiremos sobre a generalização da formação docente, trazendo um recorte refletindo sobre a lógica monocêntrica e colonialista de formação em Letras; dando continuidade, faremos o debate sobre os reflexos dessa formação na Educação Linguística e algumas possibilidades de executar um currículo decolonial para a Educação Linguística de língua portuguesa; e fechando a prosa, algumas considerações conclusivas que podem acionar outras tecnologias de saberes.

### **Políticas curriculares das ausências e decolonialidades**

Quando pensamos nas políticas curriculares historicamente instituídas, precisamos considerar questões que reflitam qual projeto de nação e quais as disputas políticas são mobilizadas, essa reflexão é um caminho para que se entenda os motivos dos currículos terem sido criados para atender aos interesses de quem sempre esteve ocupando espaços de poder. Essa é uma realidade comum, que muitas vezes tem sido velada por meio de ações que dizem contemplar a diversidade, mas o que vemos em tese, em teoria e na prática é o reforço à estereotipação do que o reconhecimento à multiculturalidade social. Ou ainda, a fetichagem e panfletagem neoliberal como estratégias de mercado.

O reconhecimento da escola como ambiente multicultural, nesse sentido, não é uma proposta, mas uma constatação para a

superação deste modelo de formação que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhes são próprias (QUIJANO, 2005). Esse reconhecimento precisa acontecer principalmente por parte das instituições sociais que determinam políticas públicas em geral, no caso aqui, educacionais e linguísticas, visto que essas políticas refletem diretamente nas ações escolarizadas ou não, já que culminam em documentos que orientam o dia a dia das instituições.

Gomes (2007) afirma que esses documentos oficiais, representam as intervenções das leis, dos planos, das diretrizes e das resoluções. Eles expressam não somente resultados dos debates nacionais em torno da questão educacional, mas os pontuais rumos, concepções ideológicas, tensões, divergências e acordos políticos que visam sulevar a elaboração e implementação das políticas públicas no país.

Defendemos que os documentos façam parte de estudo da composição curricular, que sejam vistos como gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), como assim o são, para que possamos desaprender o currículo que não quer que leiamos os documentos institucionais e oficiais para a manutenção das estruturas de poder que geram os currículos das ausências, dos silenciamentos de sujeitos, para destacar instituições.

Mignolo (2007) defende a desaprendizagem como pensamento decolonial, para ele significa rejeitar a ocidentalidade, fundamentada na homegenização e naturalização de identidades brancas, heterossexuais, cisgênero, patriarcal, são formas da modernidade que o autor propõe como enfretamento, uma política geo-e-corpórea de pessoas, religiões, línguas, concepções políticas, econômicas, subjetividades, acrescentamos a isso, outras pedagogias. Nessa dança, compor políticas e constituições de ações e pensamentos que desracialize, que desobedeça epistemicamente o universalismo modernista para ir rumo aos fluxos da diferença.

É urgente que as lutas políticas, sejam ouvidas, consideradas, sejam elas acadêmicas, militantes, pedagógicas, tendo em vista que essas lutas são formas que contribuem para a desracialização do currículo, decolonialidades e interculturalidade nos posicionamentos de Walsh (2012).

A lei 10639/2003, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais/2004 e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a lei 11645/2008 são resultados dessas lutas, a primeira, por grito dos movimentos sociais negros e a segunda, reivindicação das movimentações indígenas, resultados esses que impactam, ou pelo menos deveriam impactar nos currículos das instituições de educação básica e universitária, já que são leis criadas pelo Ministério da Educação para inclusão nos currículos escolares. A segunda lei citada, traz alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (1996), com vista à garantia do debate racial e étnico, como podemos observar a seguir:

§2º- Os conteúdos referentes à história e cultura afrobrasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileira. (BRASIL, 2008).

Retomando Gomes (2007) essas duas Leis significam atualmente a maior conquista dentro da luta por reconhecimento da diversidade étnico-racial no país, proporcionando aos educadores, gestores e estudantes a possibilidade de discutir o que antes era silenciado. Esse debate étnico também tem fortalecido as identidades étnicas de povos ciganos, quilombolas, mas, apesar de repetidamente falarmos, essas leis ainda estão em processo de implantação e não de execução de fato, de maneira naturalizada, e desracializada nos currículos.

Um ponto importante de se ressaltar é que quando nos referimos às ausências e silenciamentos nos currículos, não estamos aqui naturalizando que a única forma de falar, de escutar é a que é prevista pela sociedade brancocêntrica, legitimadora de preconceitos, discriminações, racismos e apagamentos, entendemos que há outros lugares de fala, de escuta. É preciso considerar em movimentos de decolonialidades curriculares que o confronto é para que os espaços considerados de poder também sejam ocupados por outras narrativas e discursos, mas também a defesa de que esses lugares e pessoas não são e não devem ser considerados como a busca principal.

Longe da romantização, bem distante mesmo, entendemos que muitos sujeitos e espaços que também mobilizaram/zam relações de poder, independente das representações hegemônicas, têm garantido narrativas e tradições que sustentam atos de currículos ancestrais que deram força para diversas lutas, inclusive o surgimento das leis para a promoção da igualdade racial, entre outras pautas, como gênero, sexualidade, inclusão, sujeitos de voz nativa, ativa e originária que enfrentaram/enfrentam o projeto de ações e discursos coloniais há muito tempo.

Essas reflexões expressam um cuidado em não reconfigurarmos a colonialidade nos currículos, visto que, como bem diz Nelson Maldonado-Torres (2007) sobre a colonialidade:

(...) se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).



Essa colonialidade tenta e consegue sempre “matar” subjetividades do ser, determinando a sociedade em indivíduos que têm condições de atender um ideal de modernidade e quem está em atraso para isso. Fanon (2003) nos ensina que o colonizador, reforçou a compreensão maniqueísta de sociedade, de forma que:

para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores (...) O indígena é declarado impermeável à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas. (FANON, 2003, p. 35-36).

A decolonialidade foi constituída “a partir das ruínas, das feridas, das fendas provocadas pela situação colonial”, sendo, portanto, constituída “a partir da dor existencial, da negação de direitos (incluindo os mais elementares, como o direito à vida – grifo nosso), da submissão de corpos e formas de pensamento, da interdição a uma educação autônoma que nasce da concepção decolonial” (MOTA NETO, 2016, p. 44).

A concepção decolonial difere da descolonização. Dentro de um contexto de relação histórica, que envolve tempo e espaço, a última remonta uma superação do colonialismo, já a decolonialidade alerta que não há superação e sim a procura de transcender a colonialidade, a entrar nas fendas da modernidade, que permanece operando ainda nos dias de hoje em um padrão mundial de poder (BALLESTRIN, 2015).

Nessa esteira, para que se constitua um caminho para as rupturas das colonialidades curriculares, é necessário que entremos em outras encruzilhadas epistêmicas e pedagógicas. Para Rufino (2019)

a noção de encruzilhada nasce como disponibilidade para outros rumos, poéticas, campo de possibilidades, prática de invenção e afirmação da vida, perspectiva transgressiva à escassez, ao desencantamento e à monologização do mundo.

O autor cita que uma certa vez, uma preta velha soprou ao seu ouvido: “Meu filho, se nessa vida há demanda, há também vencedora-demanda” (RUFINO, 2018, p. 13). Isso nos remete ao fato de que podemos vencer a colonialidade por meio de caminhos e de limpeza que que afastem os egos dos epistemicídios, dos centralismos linguísticos, dos racismos epistêmicos, dos memoricídios e dos currículos de grades universalizantes.

As pedagogias da diferença, que para nós, são pedagogias de vida, recriam possibilidades de construções curriculares, por meio de giros decoloniais. A Pedagogia das Encruzilhadas de Rufino (2018) nos convoca a uma guerrilha epistêmica de sedução à branquitude e à branquidade (PIZA, 2002) (CARONE; BENTO, 2002) para adentrarem ao mato, lá é lugar de encantamento para que se taque fogo no racismo, com vistas à emergência da decolonialidade, não somente com o mero conceito, mas como uma prática permanentemente rebelde de libertação e de responsabilidade e amor com a vida.

Em perspectiva próxima à Pedagogia das Encruzilhadas, a Pedagogia de Silva (2013) e Sandra Petit (2015), nos apresenta um referencial teórico-metodológico de matriz africana, para confrontar os currículos de formação docente, com foco em desenvolver a formação de professores(as) em prol das diferenças étnicas, raciais e culturais, em uma abordagem afrocentrada de educadores(as) (PETIT, 2015).

A Pedagogia de Terreiro nos possibilita uma desaprendizagem, reconstruindo tecnologias de saberes de dentro dos terreiros. Segundo Macedo; Maia e Santos (2019)

o que é aprendido, o que é ensinado, como se dá essa prática que leva a apropriação de valores, condutas, memórias e representações levando a construção de uma identidade própria, singular, étnica, social e cultural. Esse conjunto de signos culturais produzidos, criados nos processos de ensino(s) e de aprendizagens, é legítimo, pois se constitui em seus saberes cotidianos (p. 14).

Essas pedagogias e tantas outras são meios de rastreamos mobilizações decoloniais para que os currículos de contextos escolarizados ou não possam contribuir no desafio para recriarmos nossos currículos, bem como para reconfigurarmos nossas lutas.

### **Considerar o que veio antes para entender as trajetórias e as presenças: um pitaco na formação docente em Letras**

A educação em qualquer contexto traz a complexidade situada dos processos históricos e seus reflexos. Ela (a educação) deve (ou deveria) se caracterizar como instrumento fundamental para a socialização e valorização das diferenças. É urgente trabalhar as pluralidades existentes no âmbito social. Entretanto, por questões políticas e ideológicas, fecha-se a possibilidade de diálogo com as diversas formas de existências na sociedade, por não estarem nos ditos padrões dominantes (ODARA, 2020).

Dito isso, alertamos sobre as relações de trajetórias formativas docentes que refletem diretamente nas ações teórico-práticas da Educação Linguística, essa reflexão é necessária para que entendamos que confrontar de maneira agressiva as práticas de “formadoras(es)” ou daquelas(es) que “estão formação” representa a ideia exatamente de uma postura colonial e raivosa de colonizador, isso pode ser explicado, como já dissemos neste trabalho, há uma estrutura histórica e forte, de projeto de colonialidade que todos nós

fomos e somos submetidos. Ou seja, essas posturas não contribuem para reflexões e mudanças, apenas reforçam o colonialismo.

Há de incomodarmos um pouco mais as estruturas de formação docente seja ela inicial ou continuada, mas pontualmente, a formação inicial, para falarmos de que essa concepção de formador é quem forma -classicamente o professor da graduação, da licenciatura- e em formação -o estudante da licenciatura, mesmo aquele que atua na docência da educação básica- pauta bem os lugares de conforto que muito de nós ocupamos e que não queremos abrir mão.

Essa é mais uma armadilha colonial que diz muito sobre os discursos demagogos sobre valorização do professor da educação básica, de ouvir as escolas, mas na real, há uma consciência de hierarquia nas relações de poder, diante de lugares ocupados e por conta desses lugares distanciamentos são demarcados, que muitas vezes soam mais como ação colonial pautada em uma produção de conhecimento clássico, instituindo que um é o salvador e outro é quem está sendo salvo.

Não estamos aqui desvalorizando os lugares e as trajetórias que nós docentes tecemos ao longo das nossas itinerâncias, de nossas vidas. O que estamos dizendo é que as armadilhas são muitas, mas precisamos abrir as feridas da colonialidade para nos desafiar a partir de nós mesmos e assim termos condições ver/enxergar e escutar/ouvir o outro, porque não dá para pensar em decolonizar currículos se ainda essencializamos a formação docente.

Não dá para teorizar! (...) ser decolonial não é para a nossa geração. Nós vamos trabalhar e temos de lutar muito para formar pessoas críticas que tenham condições de formar uma geração que seja coletivamente decolonial. Estamos numa formação muito entranhada pelo colonialismo. Quando falamos em decolonizar qualquer coisa, essa é uma postura colonial. Querer decolonizar é uma postura colonial. Entendem como é uma arma-

dilha? Caímos nessa armadilha o tempo todo. Então, temos de lutar para que outras gerações vindouras consigam ter posturas realmente decoloniais. Nós temos a luta, e aí está o papel de uma formação democrática de docentes (REZENDE, 2020, p. 20).

Não estamos defendendo a docilização de corpos e de ações, mas a compreensão de trajetórias de vida, para que possamos buscar meios de rasuras e ressignificação das presenças. Kilomba (2019) nos lembra que “o passado colonial foi “memorizado” no sentido em que “não foi esquecido”. Às vezes, preferimos não lembrar, mas, na verdade, não se pode esquecer” (p. 2013).

O memoricídio nos afeta de todas as formas, no geral, todas elas são nocivas às nossas construções de ancestralidades e narrativas. Nos apoiamos em Rezende (2020) quando afirma:

A formação docente é um espaço dessa construção para outras gerações. Digo isso por quê? Para romper com essa angústia: “eu tenho de ser decolonial!”. É um trabalho, é uma trajetória, é coletivo e é processual. Vamos parar de sofrer com isso! Não sofra para ser, porque ser é muito essencialista. Assim, caímos na prática colonial de querer fazer ser. A nossa pressa, a nossa angústia nos torna colonizadoras/es. Sem entender a colonização, nós não vamos conseguir pensar uma formação docente que seja, no mínimo, democrática. Podemos parafrasear Paulo Freire (1974): ninguém decoloniza ninguém, porque estamos lidando com pessoas que têm vontade própria. Elas têm direito a ter sua vontade respeitada (p. 20).

Há lacunas sim na formação em Letras e precisamos politizar isso. Mesmo esse sendo um espaço constante mobilizador de lutas contra a normatização da língua/linguagem e suas dicotomias, em diversas áreas das ciências da linguagem, há a preocupação dos reflexos nas práticas docentes. Continuamos em batalha. Indepen-

dente de tematizar ou confrontar tudo isso a partir referências decoloniais, também precisamos dizer que são resultados de políticas públicas de formação docente e também de políticas de linguagem que perpetuam universalismos linguísticos e apagamentos étnicos, raciais e culturais.

O curso de letras parece perpetuar tais verdades, concedendo privilégio exclusivo ao discurso monolíngue, desde ao menos o Decreto-Lei n.1.190, de 1939, documento fundador do padrão de funcionamento para o então recém-criado curso de letras no país cujo modelo monolíngue predomina ainda hoje em suas práticas curriculares. (ZOLIN-VESZ.; JESUS, 2017, p. 113).

Esse modelo monolíngue reflete muitos referenciais teórico-conceituais pautadas na prescrição e instrumentalização dos currículos de formação em Letras, são vias historicamente construídas que priorizam de forma institucionalizada, apenas uma perspectiva de língua, mesmo quando tratam sobre outras políticas linguísticas, fazem pensando nos territórios dos sujeitos apenas de maneira tematizada. Tematizar não garante protagonismo e nem enfrentamento de estruturas autoritárias.

Nos atentamos ao que Cavalcanti (2013) entende sobre as poscolonialidades de Sousa Santos (2008), considerando que para a autora, ocorre uma abertura incompleta, em movimento, sempre problematizadora, disposta a mudanças radicais ou não. Uma mira que busca a distância das certezas, das respostas prontas, entretanto, os currículos de formação docente ainda estão reféns das narrativas da modernidade.

No caso da formação de professores de Línguas, mais especificamente da chamada vernácula língua portuguesa, há um apego a uma visão de formação pautada em apenas uma língua e que essa materna para todos, promovendo as dicotomias coloniais oci-

dentais enfraquecendo a indissociabilidade entre língua, território e os modos de agir com a linguagem dos sujeitos.

A Língua Aplicada (LA) tem construído um caminho importante para se repensar a formação em Letras, já que suas pesquisas, estudos, debates, discussões, prosas mais recentes, têm buscando mais ainda pensar nos sujeitos, suas identidades e suas histórias enquanto usuários da língua(gem) nas diversas práticas languageiras. Isso tem acontecido de forma consciente de que não se apaga o passado ou o que está posto, como muitas concepções de descolonização pregam, mas pelo viés dos desafios cotidianos da descolonialidades.

Uma LA que tem se redimensionado crítica, de forma anti-hegemônica, mestiça ou híbrida, mais periférica ou de fronteira, que segundo Mignolo (2007), é uma perspectiva marginal que tem contrariado formas destrutivas e de hierarquização de etnias, culturas ou raças e busca mudar os efeitos de sentidos e não somente as arquiteturas.

Alinhado à LA os Estudos dos Letramentos, em suas diferentes frentes, mas todas àquelas imbricadas na perspectiva sócio-histórica de letramentos, são importantes para se repensar o currículo de formação docente em Letras, considerando que nos apoiamos em (TFOUNI, MONTE-SERRAT E MARTHA, 2013) e (STREET, 2014) que se distanciam de uma visão de codificação e decodificação da escrita, bem como de uma ideologia pedagógica e prescritiva, que se restringe ao contexto escolarizado SANTOS (2019). Adotamos essa concepção considerando a nossa compreensão de que, os usos languageiros se pautam, sobretudo, na interação e dialogismo (Bakhtin, 1999) dos sujeitos, afetados pelas práticas sociais SANTOS (2019).

Ainda dialogando com SANTOS (2019) a formação docente a partir dos letramentos (acadêmico, científico, docente) se sustenta considerando que “os gêneros correspondem a processos interativos, estão em constante transformação. Com o passar do tempo, transformam-se, desaparecem ou, até mesmo, são absorvidos por outros gêneros, de acordo com as esferas de atividade humana” (TAVARES; SILVA, 2012, p. 234).

O letramento docente significa o papel da linguagem na construção de identidades na formação docente de maneira situada e local, considerando histórias de vida e narrativas dos sujeitos envolvidos no processo de complexidade de construções e reconfigurações identitárias. Mas isso precede repensar a ciência e a produção de conhecimento como uma atividade cultural. Nas palavras de Santos (2007), o letramento científico como prática social implica a participação ativa do indivíduo na sociedade, em uma perspectiva de igualdade social, em que grupos minoritários, geralmente discriminados por raça, sexo e condição social, também possam atuar diretamente pelo uso do conhecimento científico.

Para o autor citado, isso requer também o desenvolvimento de valores, vinculados aos interesses coletivos, como solidariedade, fraternidade, consciência do compromisso social, reciprocidade, respeito ao próximo e generosidade. Eles estão relacionados às necessidades humanas e deveriam ser vistos como não subordinados aos valores econômicos. É entender também, a partir de Santos (2019), que o letramento acadêmico não ocorre única e exclusivamente na universidade. Para Lea e Street (1998) na universidade, nos deparamos com um espaço de reflexão sobre o contexto de emergência do(a) graduando(a) e de suas construções identitárias e(m) engajamentos linguageiros que subjazem pré-construídos oriundos de toda uma história de usos da linguagem em processos de escolarização.



Sendo assim, vemos a articulação necessária entre esses três conceitos de letramentos para contemplar questões que envolvem identidades sociais, de gênero, de raça, de etnias, de sexualidade, de repertórios linguísticos, todas elas atravessadas pelo agir em linguagem e de linguagem em suas fronteiras translíngues, confrontando a barreiras das normas diante de um artefato em disputa, como é o currículo de Letras, estandarizado pelo monolinguismo.

Reconhecer as práticas translinguísticas para o contexto da formação docente em Letras, significa enfrentar as amarras europeias que reverberam na sociedade e sem seus sistemas educacionais, de identificar erros nos escritos, quando muitas vezes, estamos inclusive visualizando nesses escritos, diversidades linguísticas translíngues e/ou transcultural de fronteira. Defender esse giro de concepção de linguagem, desafia posturas cristalizadas em favor do mito do monolinguismo, que perpassam a formação de professores, e reverberam em todos os níveis de ensino do sistema escolar. Chamamos de mito, porque como já dissemos aqui, a sociedade é multicultural, então, esses mitos apenas são criados por interesses de controle cultural e apagamentos identitários.

Convidamos então, Santos (2017) para participar dessa conversa quando a autora escreve:

Canagarajah (2013), afirma que o monolinguismo tem um significado acadêmico e ideológico, ou seja, todos nós somos translíngues em diferentes graus, pois todas as comunidades e comunicações são heterogêneas e, assim, se influenciam mutuamente, decorrendo daí que todas as línguas estão em constante processo de mudança e de hibridização, principalmente no complexo mundo atual, em que o translinguismo e o transculturalismo (MAKONI E PENNYCOOK, 2007; MOITA LOPES, 2013) se mostram em todos os cenários (p. 530).

Dessa maneira, defendemos a formação docente em línguas a partir de uma educação linguística de perspectiva praxiológica, que se pautar na ciência social crítica da linguagem e que se movimente e se transforme diante de toda mutação presente nas ações e relações dos sujeitos em seus diversos territórios. Os estágios, em suas diversas configurações, podem e devem ser momentos e espaços para que acessem os sujeitos que são forjados na vida e na luta cotidiana de viver, em meio aos processos neocapitalistas e liberais, para que não fiquemos em nossos “gabinetes acadêmicos” criando estereótipos ou receituários que mais descaracterizam o papel social, pedagógico, didático e democrático das formações.

### **Políticas de linguagem para uma Educação Linguística desobediente**

Defendemos políticas de linguagem que reconheçam as diferenças e que transcendam a língua como conhecimento para o ensino, considerando inicialmente que o Brasil faz parte dos 10 países mais multilíngues do mundo (OLIVEIRA, 2015); o país possui 56 línguas brasileiras de imigração (Instituto de Políticas Linguísticas – IPOL); 180 línguas indígenas, (OLIVEIRA, 2015); línguas de comunidades afro-brasileiras, línguas brasileiras de sinais, línguas crioulas e ainda identidades linguísticas que ciganos e outros povos movimentam em uso de linguagem. A concepção de formação nessa via, possibilita uma reconfiguração das visões sobre os usos de linguagem.

Nessa visão de educação linguística ampliada, entendo que um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, imigração e migração, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social e linguística etc., sintonizado com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos, seja em

relação ao conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas questões são cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias nas salas de aulas. Ou seja, as exigências seriam para uma formação complexas que focalizasse a educação linguística de modo sócio-histórico e culturalmente situado, que focalizasse também as relações intrínsecas extrínsecas da língua estrangeira e da língua 1 do professor em formação (2013. p. 2012).<sup>2</sup>

A diáspora trouxe também mazelas para o povo preto e outras raças e etnias, mas o que evidenciamos é no sentido contrário ao monolinguismo de centralização linguística europeia de língua portuguesa, que prega até hoje a unidade linguística, justificada por uma identidade nacional de estado e de nação que retroalimentam as políticas oficiais para o ensino de línguas que pouco ou nada consideram o caráter de ação social que a linguagem tem.

As políticas de linguagem ou de línguas não devem ser orientadas apenas pelas políticas oficiais em evidência. Não somos ingênuos para não reconhecer que há boas e importantes políticas oficiais, mas o que ressaltamos aqui é a necessidade de se buscar outros lugares históricos para a construção de políticas públicas educacionais e linguísticas que não seja somente o estado, como tem sido ao longo de tantos séculos/anos, que sejam políticas produzidas em práticas políticas locais (SPOLSKI, 2004).

Lendo De Souza (2014) vejo uma fértil e política possibilidade de construção de políticas linguísticas locais quando a autora trata sobre o processo da língua patxohã em tempos presentes na Bahia, na região de Coroa Vermelha, em Santa Cruz Cabrália, Porto Seguro

---

2. Afirmções da professora Marilda Cavalcanti no III Congresso Latino-Americano de Formação de professores de línguas, realizado na UNITAU, Taubaté, SP, em 2011.

e região. Segundo ela, os Pataxós são falantes de um português local, quanto à língua Pataxó antiga, “sobreviveu por meio de palavras identificadas na fala, na música e na memória de alguns mais velhos” (DE SOUZA, 2014, p. 129). Podemos observar então o quanto as narrativas, a tradição oral e oralidade nos possibilitam repensar as nossas ações enquanto professores de línguas.

A Anari de Souza (2014) ainda nos diz que aprendeu a se constituir pesquisadora fora dos padrões da academia, foi por meio do exemplo de vivência de jovens pesquisadores Pataxós, que mobilizados pelo desejo de aprender e falar a língua, estabeleceram um diálogo metodológico para a documentação e ensino da língua Pataxó. Um projeto empreendido por esses jovens no ano de 1998, que teve participação fundamental “das mais velhas e dos mais velhos” para as intervenções linguísticas e dos mais novos para as reconfigurações e retomada de uma língua que sempre esteve em uso, mas estava adormecida diante das violências do memoricídio.

Para nós, as políticas de linguagem para a educação linguística, especialmente, de língua portuguesa nos lugares instituídos ou não, deveriam, como nos ensinam os estudos dos letramentos, serem estudadas, refletidas, criadas dessas localizações em territórios de uso e vivência e não apenas dos lugares considerados oficiais. Outra armadilha colonial que precisamos nos atentar é o fato de criarmos políticas de linguagem a partir dos territórios e seus repertórios, porém, usar os meios e espaços chamados oficiais para validar. É importante demarcarmos os lugares de produção de saberes, mas sem retomar a lógica hierárquica colonial de colocar um em posição superior a outra.

As matrizes normativas que legitimam posturas discriminatórias e preconceituosas sustentam-se em uma episteme colonial de linguagem centrada em modelos fixos de vida social. São princípios ideológicos que desconsideram as identidades

inter e transculturais, translíngues para a manutenção ideológica monolíngüística e monocultural (VALADRES; DOS SANTOS, 2019, p. 194).

As ações de apagamento de línguas que fizeram e fazem na constituição histórica da sociedade em geral, é um exemplo de arrogância e de ignorante ação de racismos linguísticos que não se interessam a enxergar o que está posto, como nos bem ilustra Gonzalez (1984):

É engraçado como eles gozam a gente quando a gente diz que é Framengo. Chamam a gente de ignorante dizendo que a gente fala errado. E de repente ignoram que a presença desse r no lugar do l, nada mais é que a marca linguística de um idioma africano, no qual o l inexistente. Afinal, quem é o ignorante? Ao mesmo tempo, acham o maior barato a fala dita brasileira, que corta os erres dos infinitivos verbais, que condensa você em cê, o está em tá e por aí afora. Não sacam que estão falando pretuguês. (GONZALEZ, Lélia, 1983, p. 238).

Uma situação como essa muitas vezes é tratada por algumas ciências da linguagem ou por práticas em aulas, como fenômenos intralinguísticos e não há de fato, uma intervenção para abordar questões que racializam a língua e precisam ser discutidas para que se compreenda com menos equívoco as vivências de linguagem e seus reflexos.

A língua portuguesa (LP) é uma política de estado. Segundo Neves (2010), a LP foi inserida como disciplina em nossos currículos escolares no final do século XIX, com caráter conservador e de padrões europeus sobre o português brasileiro. Vieram então as normatizações elitistas chamadas de cultas e com professores de língua de nacionalidade portuguesa, dando aulas nos colégios brasileiros empregando a língua portuguesa como língua materna, destituindo

dos espaços a outras línguas, silenciando outros sujeitos que não têm a língua portuguesa como referência principal.

É preciso que em nossas aulas, não se propague que há uma língua materna e sim que há diferentes repertórios linguísticos e assim ouvir desses sujeitos qual é a sua referência de língua como principal para eles, e os motivos que os levam a esse reconhecimento. Isso não impede dizer sobre os motivos de manutenção social de apenas uma língua como mãe, inclusive é direito saber até mesmo para compreender os processos de cidadania linguística.

Nesse caminho, apresentamos a oralitura (MARTINS, 2001) como uma encruzilhada importante para o resgate e valorização da tradição oral, bem como de protagonizar a oralidade na educação linguística, já que ela sempre esteve em preterimento nas formações docentes e nas aulas na educação básica. A escrita sempre ocupou lugar de destaque nos currículos sendo a principal referência de sistematização, registro e legitimação acadêmica, marcas coloniais que não nos deixam.

### A Oralitura

nos remete univocamente ao repertório de formas e procedimentos culturais da tradição linguística, mas especificamente ao que em sua performance indica a presença de um traço cultural estilístico, mnemônico, significativo e constitutivo, inscrito na grafia do corpo em movimento e na velocidade. (MARTINS, 2001, p. 84)

Essa performance da grafia do corpo nos traz o movimento dos letramentos para a desconstrução grafocêntrica e escolarizante que entende a importância de uma Afrografia (MARTINS, 1997) que traz o corpo como registro e ancestralidade para contar a história dos povos, da ciência, da tecnologia, da educação, da linguagem.

Vamos trazer os mitos africanos para as nossas aulas! Vamos falar de Exu, considerado também o grande representante da comunicação, para tensionar a teoria clássica da comunicação que defende apenas emissor e receptor. Exu nos ensina que a vida é movimento, que os interlocutores são sujeitos que interagem. Vamos recriar nossos currículos de maneira menos fragmentada e trazer a literatura africana com mais força do que a que se tem com a literatura grega que sempre esteve no centro. Será que já nos perguntamos sobre a relação entre o tridente de Exu em relação ao de Poseidon?

Precisamos debater os conflitos de linguagem, que são políticos, ideológicos, não existe neutralidade nos discursos que são propagados. Quantas vezes tratamos em nossas aulas ou fora delas, (porque o currículo não é o que prescrito para aulas apenas, ele é muito mais, ele é inclusive o que não é considerando no currículo, o que muitas vezes chamamos de extracurricular), as apropriações culturais e racistas contra os povos indígenas, ciganos, africanos e tantas outras identidades, nas diversas manifestações de linguagem que estão abertas, de fácil ou mesmo restrito acesso? Será que houve em algum momento a ação de buscarmos a escuta de representantes quando falamos de raça, de gênero, etnias, sexualidades? Ou continuamos reproduzindo o currículo brancocêntrico do europeu de falar sobre e não com, ou mesmo, ao invés de falar, escutar?

A desobediência epistêmica nos traz fundamentos para pensar o ensino de língua portuguesa, bem como de todas as línguas a partir de um projeto epistemológico central na LA de vertente interdisciplinar (SZUNDY; FABRÍCIO, 2019). Entendemos que seja o lugar da educação linguística e não do ensino linguístico, uma via ampliada e engajada na complexidade da sociedade e das pessoas.

As presenças podem e devem ser problematizadas e as lacunas e as ausências serem tratadas nos diversos materiais didáticos e sempre para fora dos muros das escolas. Nessa mesma via, as

interpretações de textos e de discursos, precisam pensar contextos e condições de produção de linguagem. Não há problemas trabalhar os clássicos literários, mas não pode ser somente eles, existem outras literaturas, outras estéticas. Cadê os textos e referências não brancas? Cadê o povo das florestas e das itinerâncias de ruas?

Não estamos aqui dizendo que precisamos nos tornar especialistas em tantas línguas ou temáticas para dar conta de uma educação linguística menos eurocêntrica, mas estamos aqui defendendo o ensino, a docência, a vivência de linguagem, como lugares indissociáveis para pensar uma educação linguística desobediente.

Desobedecer a um sistema nacionalista de apagamentos é mais uma mira para entendermos as nossas práxis como espaço de observação, reflexão, diálogo, ação e de intervenção para transformações. É poder ter a memória de que houve quem lutou antes contra esse sistema, um exemplo interessante é que “essas políticas nacionalistas e silenciamento não foram suficientes para dizimar a língua ucraniana e a constituição de uma comunidade ucraniana” (SEMECHECHEM; JUNG, 2018, p. 247). Essa é mais uma amostra de que os silenciamentos nos espaços instituídos como centro podem ser ocupados por meio das narrativas que sempre existiram e agora mais que antes reivindicam o direito de ser, de viver!

## **Fechando a prosa por hora...!**

*Retornar ao passado para ressignificar o presente e construir o futuro*  
*Abdias do Nascimento*

A prosa que por hora fechamos aqui é uma tentativa de pensarmos, conversarmos em coletivos sobre formas de buscar estratégias para resistirmos e reexistirmos em meio a tantas opressões



que são antigas e têm se reconfigurado por meio das decolonialidades. Abdias do Nascimento nos traz uma leitura necessária sobre o símbolo africano Sanfoka, representado por um pássaro que “para olhando para trás”, nos indicando que não se joga fora as presenças e nem que devemos desconsiderar o que já aconteceu.

A escritura deste texto busca movimentar pistas de ações para mexermos nas estruturas de poder que unilateraliza as coisas e universaliza as pessoas, instituindo o maniqueísmo para interpretar as situações, inclusive como forma de deslegitimar lutas que visam garantir o direito do outro de existir. A conversa aqui alerta bem sobre as armadilhas da colonialidade que nos levam às vezes a reconfigurar opressões.

Por sinal, pedimos licença no início da prosa para nos libertar das amarras da escrita acadêmica e continuamos nessas ponderações afirmando que ainda assim as práticas coloniais estarão/estão presentes neste texto, afinal o projeto de colonialidade é bem estruturado e bem estruturante, por isso precisamos (para quem quiser) fissurar as bordas ou estando nós dentro do sistema, limar, corroer por dentro para termos a esperança de que pelo menos, as gerações que virão, possam ter o gozo de viver em outras presenças e talvez lutarem por ausências diferentes das que lutamos ainda contemporaneamente.

Nos saberes que misturamos trouxemos para a baila possibilidades de repensar a lógica maniqueísta de certo e errado em relação aos currículos, à formação docente em Letras e à Educação linguística na educação básica.

A ideia de que se possa oportunizar nas escolas o conhecimento da tradição oral, outras narrativas, outros discursos, perpassa noções muito caras aos que tiveram/têm/terão suas culturas massacradas por uma ideologia que combate a diferença, ou

seja, precisamos (des)constituir e (des)construir o discurso monolíngue do colonizador para que ele não seja mais a única história contada (DOS SANTOS; VALADARES; MACEDO, 2019, p. 226)

Nós estamos politizando o que já é político: o currículo, a formação docente e a educação linguística para o ensino de língua portuguesa/português que inclui suas literaturas e suas tecituras textuais que ainda ocorrem de forma fragmentada, binária, categorizada. Estamos tentando rachar essas estruturas e muita gente vem tentando antes de nós, isso importa muito. Precisamos também dizer que muito tem mudado e isso nos traz esperanças! São miras para buscarmos sentidos e direções de decolonialidades praxiológicas, precisamos nos unir em coletivos, o isolamento somente alimenta e fortalece as estruturas de violências.

Dialogamos aqui com sujeitos de diferentes etnias, raças, sexualidades, gêneros, pessoas, que representam uma sociedade translíngue, plural, mas que ainda é marcada por um disfarce de democracia racial conveniente, que naturaliza a mortes, apagamentos, em prol da manutenção dos confortos culturais e negam as trajetórias e narrativas de uma maioria subalternizada. A linguagem assim como o currículo é campo de luta e de disputa. São meios para recriamos estratégias de luta e de desestruturação das paredes e barreiras da colonialidade.

Que os afetos nos fortaleçam, sejam ebós de limpeza e de caminho para Ori!

Modupé!

## Referências

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. *Rev. Bras. Ciênc. Polít.* [online]. 2013, n. 11, p. 89-117. ISSN 0103-3352. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Disponível em: Acesso em: 3 fev. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Senado, 1996. BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei 10639/03. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

CANAGARAJAH, S. Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations. London/New York: Routledge, 2013.

CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: *Linguística Aplicada na modernidade recente*, p. 212-226, 2013.

DE MOURA NEVES, Maria Helena. Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto. *Contexto*, 2010.

DE SOUZA, Anari, B. B. O processo da língua Pataxó no tempo presente. In: SANTOS, Jocélio T. dos (org.) *Discutindo etnicidades: alimentação, afro-religiosidade, percursos intelectuais negros, política linguística e adornos corporais indígenas*. Salvador: EDUFBA, 2014.

DOS SANTOS, Mariana Fernandes; VALADARES, Flavio Biasutti; MACEDO, Yuri Miguel. (Des) encontros para um currículo afrocentrado no ensino de língua portuguesa na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio. *Revista Exitus*, v. 9, n. 4, p. 204-231, 2019.

FANON, Frantz. *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (org.). *Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. São Paulo, ANPOCS, *Ciências Sociais Hoje*, 2. ANPOCS, 1983, p. 223-244.

JESUS, Carolina Maria de. *Diário de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Editora Cobogó, 2020.

LEA, M. R.; STREET, Brian. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.

MACEDO, Yuri Miguel; MAIA, Cláudia Braga; DOS SANTOS, Mariana Fernandes. Pedagogia de terreiro: pela decolonização dos saberes escolares. *Vivências*, v. 15, n. 29, p. 13-26, 2019.

MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters LTD, 2007.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROS-FOGUEL, R. (org.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: o Reinado do Rosário no Jatobá*. Mazza Edições, 1997.

MARTINS, Leda. Oralitura da memória. In: FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). *Brasil afro-brasileiro*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MIGNOLO, Walter D. "‘Epistemic Disobedience’: the de-colonial option and the meaning of identity in politics." *Gragoatá* 12.22 (2007).

MOITA LOPES, L. P. (org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 227-248.

MOTA NETO, João Colares da. *Por uma pedagogia na America Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba:CRV,2016.

MUNIZ, Kassandra *et al.* *Linguagem e identificação: uma contribuição para o debate sobre ações afirmativas para negros no Brasil*. 2009.

ODARA, T.. *Pedagogia da Desobediência: Travestilizando a Educação*. 01. ed. Salvador: Devires, 2020. v. 01. 133p.

OLIVEIRA, Gilvan, M. de. É importante preservar e reconhecer porque as línguas são recursos para o país. Portal Galego da Língua. – PGL.Gal. 15 de

set. de 2015. Entrevista concedida a José Carlos da Silva. Disponível em: <https://pgl.gal/muller-oliveira-importante-preservar-reconhecer-as-linguas-sao-recursos-pais/>>. Acesso em: 25 de fevereiro de 2020.

PELA DESCOLONIZAÇÃO DO CURRÍCULO. Webinar, apresentado por Dr<sup>a</sup> Mariana Fernandes dos Santos. 15 de out. de 2020. Vídeo (2h 00min 09 seg.) Publicado pelo canal Jornada de Estudos da Linguagem PPGLL UFG. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=-jHjvw3a3gAw&t=2044s&ab\\_channel=Obiah-EstudosInterculturaisdaLinguagem](https://www.youtube.com/watch?v=-jHjvw3a3gAw&t=2044s&ab_channel=Obiah-EstudosInterculturaisdaLinguagem). Acesso em: 23 de novembro 2020.

PETIT, Sandra Haydée. Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral contribuições do legado africano para a implementação da Lei 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para branquitude. In: CARONE, Iray e BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber, eurocentrismo e ciências sociais-Perspectivas latino-americanas. Coleção Sur Sur, CLACSO, Cidade Autônoma de Buenos Aires, Argentina. Set. 2005. p. 227-278.

REZENDE, T. F.; SILVESTRE, V. P. V.; PESSOA, ROSANE ROCHA; SABOTA, B.; SILVA, V. R.; SOUSA, L. P. Q. Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística: conversa com Tânia Rezende. GLAUKS (UFV), v. 20, p. 15-27, 2020.

RUFINO, J. Luiz Rufino Rodrigues. Pedagogia das encruzilhadas. *Periferia*, v. 10, n. 1, p. 71-88, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. *Travessias*, n. 6/7, p. 15-36, 2008.

SANTOS, Maria Elena Pires. "Portunhol Selvagem": translinguagens em cenário translíngue/transcultural de fronteira. Gragoatá, v. 22, n. 42, p. 523-539, 2017.

SANTOS, Mariana Fernandes dos. A formação docente para os letramentos: sujeitos e identidades nas práticas languageiras de gêneros acadêmicos em um curso de Física. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências da Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana. Salvador, 2019.

SANTOS, W. L. P. dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.36. set/dez, 2007.

SEMECHECHEM, Jaqueline, A.; JUNG, Neiva, Maria. O multilinguismo em aulas de línguas: políticas linguísticas locais. In: CHAGURI, J. de PAULA; BERTO, Jane Cristina, B. (org.). Pesquisas em História da Educação e Linguística Aplicada: novos olhares para o ensino de línguas no Brasil. Campinas: Pontes Editores, 2018.

SILVA, Geranilde Costa. "Pretagogia: construindo um referencial teórico-metodológico de matriz africana para a formação de professores/as." (2013).

SILVA, Wallace Lopes (org.). Sambo, logo penso: afroperspectivas filosóficas para pensar o samba. 1. ed. Rio de Janeiro: Hexis/Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

SPOLSKY, Bernard. Política de idioma. Cambridge University Press, 2004.

STREET, B. Letramento sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola, 2014.

SZUNDY, Paula Tatianne Carréra; FABRÍCIO, Branca F. Linguística Aplicada e Indisciplinaridade no Brasil: promovendo diálogos, dissipando brumas e projetando desafios. Inovações e desafios epistemológicos em Linguística Aplicada: perspectivas sul-americanas. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 63-89, 2019.

TAVARES, E.; SILVA, W. R. Práticas de escrita escolar nos estágios supervisionados das licenciaturas em Geografia, História e Matemática. In: SILVA, W. R. (org.). Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura. 1. ed. Campinas: Pontes, 2012. p. 231-255.

TFOUNI, L. V. T.; MONTE-SERRAT, D. M.; MARTHA, D. J. B. A abordagem histórica do letramento: ecos da memória na atualidade. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 23-48, 1º sem. 2013.

VALADARES, Flavio Biasutti; DOS SANTOS, Mariana Fernandes. ASSÉDIO LINGUÍSTICO: UMA DISCUSSÃO NO ÂMBITO PEDAGÓGICO-INSTITUCIONAL—O SOTAQUE COMO MARCADOR SOCIAL. *VERBUM. CADERNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO*. ISSN 2316-3267, v. 8, n. 3, p. 185-197, 2019.

WALSH, Catherine. "Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas." *Visão Global* 15.1-2 (2012): 61-74.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, reviver. In: CANDAU, Vera M. (org.). Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 12-42.

ZOLIN-VESZ. F.; JESUS, D. M. Práticas curriculares do curso de Letras: vigência da racionalidade instrumental e privilégio do paradigma monolíngue. In: MELO, D. M.; FELICE, M. IV. Ensino de línguas no curso de letras: práticas, experiências e currículo. Uberlândia: EdUFU, 2017.



# As orientações político-educativas à luz da educação intercultural: a formação de professores de língua portuguesa na UniRovuma

Ana Catarina Monteiro

Camões, I.P. / Universidade Rovuma /  
CIDTFF - Universidade de Aveiro  
acmateusmonteiro@camoes.mne.pt

Ermelinda Lúcia A. Mapasse

FLCS - Universidade Rovuma  
emapasse@unirovuma.ac.mz

## Introdução

*Talvez rejeição não seja a palavra mais apropriada, o caracol não rejeita o dedo que lhe toca, encolhe-se. Será a maneira que ele tem de rejeitar? Será. No entanto, você, à vista desarmada, não tem nada de caracol, às vezes penso que nos parecemos muito. Quem, você e eu? Não, eu e o caracol...  
SARAMAGO (2002, p. 66)*

Partimos deste excerto, do vencedor do prémio Nobel da Literatura em 1998, para nos questionarmos sobre as formas que a rejeição do outro pode assumir e frisarmos a importância de trabalhar a EI na formação de professores de línguas, no sentido

de se contribuir para a formação de cidadãos conscientes, activos, colaborativos, questionadores e abertos à alteridade. Nesta época actual, em que a pandemia da Covid 19 se traduz (até ao momento) em mais de dois milhões de mortes, questionamo-nos sobre quanto vale a vida humana. O terror sentido parecia ser maior quando as mortes andavam na casa das unidades. Actualmente as vidas (e as mortes) parecem ter-se traduzido apenas em números e são, muitas vezes, as publicações nas redes sociais que nos alertam para o significado desses números (recordamo-nos da publicação que fazia a comparação do número de mortes por Covid 19 em Portugal com a queda de um Airbus diário sem sobreviventes).

Recordamo-nos, também, a propósito dos números de uma publicação em vídeo que circulou no início da pandemia através das redes sociais (e.g., Whatsapp) em que se questionava “Qual o número aceitável de mortes?”<sup>1</sup> e consoante a resposta do inquirido se mostrava o que é que esse número representava, fazendo surgir o mesmo número de pessoas da sua família. Um exercício simples, mas que nos recordava que cada vida é uma vida e que a vida do outro não deve ser desvalorizada.

A rejeição pode, nesse sentido, assumir a forma de indiferença ou desvalorização da dor ou da tragédia do outro (tomando-se aqui outro no sentido daquele que não sou eu, mas também aquele que não me é próximo, no sentido de não ser da minha família, da minha comunidade, ou até mesmo da minha cor de pele, da minha religião ou da minha etnia). Mas pode, igualmente, assumir múltiplas outras

---

1. Vídeo baseado num outro australiano, no qual se referia o número de mortes anual por acidentes de viação e se perguntava qual seria o número aceitável de mortes (partindo do princípio de que esse era elevado). O vídeo está disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=1089100564784143> (acesso a 05.02.2021)

formas, envoltas em complexidade e expressas, por exemplo, em relações, simultâneas, de proximidade e afastamento. E são estas as mais comuns e características no contexto em estudo, em que o outro “branco” e “estrangeiro” é conotado com o colonialismo, ao mesmo tempo que é associado, por exemplo, à ajuda internacional e à cooperação. O mesmo acontece face ao outro nacional, que é aquele que tem hábitos diferentes dos meus, que é estranho, com o qual não me identifico, atitude expressa na adoção de uma postura por vezes etnocêntrica e, simultaneamente, o meu irmão moçambicano, com o qual partilho dores, mágoas, desejos e mundivivências.

É face aos diferentes modos de relacionamento com a alteridade, nos quais se insere a referida rejeição, que surge este estudo na área da EI. Esta investigação, tomando a interculturalidade como uma área de formação fundamental, integrada nas designadas competências para o século XXI (e.g., GORDON *et al.*, 2009; NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION, 2014; OCDE, 2005; PELLEGRINO; HILTON, 2012; SOLAND; HAMILTON; STECHER, 2014), centra-se na análise das orientações político-educativas para o ensino superior, nomeadamente na *Colectânea de Legislação do Ensino Superior* (PREMUGY, 2012) e nos *curricula* de formação de professores de LP na UniRovuma (FCLCA/DCL, 2014; FCLCA/DP, 2009a, 2009b), procurando verificar se há uma introdução, explícita ou implícita, dos princípios da EI nas orientações político-educativas.

## 1. Contextualização do estudo

*Esmagamos as notas da diversidade, silenciemos as vozes que vinham das furnas do tempo e, movidos por pretensões ideológicas de difícil sustentação, tentamos erigir um corpo, permitam-me o empréstimo, sem ADN, incaracterístico, insosso, descolorido, de voz monótona, desenraizada, totalmente à deriva. Perdemos, na euforia da libertação, a oportunidade de libertar a memória e de traçar, com inteira liberdade, o nosso destino cultural.*

BA KA KHOSA (2015, p. 129–130)

No âmbito das discussões sobre as políticas identitárias e culturais, Ba Ka Khosa realça a diversidade de Moçambique, em termos de multiculturalidade, plurilinguismo e as consequentes múltiplas identidades, muitas vezes abafadas por um projecto político de unidade nacional e por um silenciamento histórico que necessita de ser debatido. Importa referir a influência, neste país da África austral, dos povos bantu, que se deslocaram para esta região nos séculos I a V a.C., muçulmana, depois do século VIII, e portuguesa, a partir do século XVI. Juntam-se a estas influências outras que deixam a sua marca desde a época colonial, no período de independência (1975), durante a guerra civil (1977-1992) até à actualidade, como aquelas de vários países asiáticos, como a Índia e o Paquistão, outras de países africanos, como a Tanzânia, a Somália, o Mali, a Zâmbia, o Zimbabué, entre outros, como, por exemplo, o Ruanda, o Burundi e o Congo, cujos refugiados vivem no Centro de Maratane, em Nampula (que conta com mais de 14 mil refugiados e asilados, cf. PEREIRA, 2017).

Todas essas vivências em comum e contactos resultam num hibridismo social que caracteriza o contexto multicultural moçambicano, no qual interagem diferentes etnias e nacionalidades, assim como, consequentemente, diversas manifestações culturais. Em termos linguísticos, essa diversidade é atestada pela existência de

cerca de 43 línguas diferentes (cf. LEWIS; SIMONS; FENNIG, 2015), das quais 22 reconhecidas pelo Centro de Estudos de Línguas Moçambicanas, a maioria línguas de origem bantu, maternas da maioria da população – tomadas como “repositórios da herança cultural moçambicana” (FIRMINO, 2009, p. 3)<sup>2</sup> –, a LP, língua oficial e de unidade nacional – “que é não só a língua usada nas instituições públicas e a língua dominante na escolarização, como também funciona como o principal veículo de acesso ao emprego formal e aos benefícios socioeconómicos daí decorrentes” (GONÇALVES, 2012, p. 6) – e várias línguas estrangeiras, como, por exemplo, o inglês e o suaíli. Em termos percentuais, as principais línguas maternas são o emakhuwa (falado por 26,13% da população), a LP (16,58%), o xichangana (8,63%), o cinyanja (8,05%), o cisena (7,09%), o elomwué (7,08%) e outras.<sup>3</sup> Importa, ainda, referir que a taxa de analfabetismo é de 47,21% e que 52,36% da população moçambicana não sabe falar LP, denotando-se, neste aspecto, uma grande disparidade entre o contexto urbano (22,97%) e o contexto rural (68,26%) (cf. dados do Recenseamento de 2017, INE, 2019).

Especificamente sobre Nampula, ela é uma das 11 províncias do país e integra 20,63% da população nacional (a mais populosa), sendo a língua materna dos seus habitantes principalmente a língua emakhuwa. A Universidade Rovuma, na qual decorre o estudo que apresentamos, é uma pessoa colectiva de direito público criada em 2019, no âmbito da reestruturação do ensino superior, resultando da extinção das Delegações de Nampula, Niassa e Montepuez da

- 
2. As línguas bantu mais representativas em termos de número de falantes são as seguintes: emakhuwa, xichangana, elomwe, cinyanja, cisena, echuwabo, cindau, xitswa.
  3. Línguas com uma expressividade abaixo dos 5% dos falantes ao nível nacional.

Universidade Pedagógica. Tendo a missão de desenvolver formação graduada e pós-graduada, visando contribuir para a formação de profissionais competentes, a promoção da investigação, a inovação, assim como para o desenvolvimento tecnológico, científico, económico e sociocultural, integra 51 cursos de licenciatura e 6 de mestrado, tendo 716 funcionários e um total de 13.600 estudantes. Em Nampula, na sua sede, a instituição oferece 4 mestrados e 26 licenciaturas –, entre as quais a licenciatura em ensino de LP –, tendo, actualmente, 8210 discentes, apoiados por 262 docentes.

## 2. Enquadramento teórico

*The other is also every one of us.*  
DERVIN (2015, p. 1)

Partimos nesta breve síntese teórica de enquadramento da nossa investigação, de acordo com a epígrafe, da noção de alteridade, tomando-a quer numa perspectiva externa – como articulada com “identity markers” diversificados, i.e. “nationality, race, language, religion, gender, etc.” (DERVIN, 2015, p. 2), abarcando o outro diferente de mim, implicando uma posição de alteridade desse outro face a mim, mas, também, uma posição de alteridade do eu face à perspectiva do outro (i.e. para esse outro a alteridade, o “outro”, sou eu), posicionamentos que podem ser conducentes à desumanização ou mesmo demonização do outro – quer numa perspectiva interna, em que eu sou eu mas sou, igualmente, o outro. Nesse sentido, “Othering can be used for other reasons”, i.e.

People use it to position themselves, to defend themselves, to please/seduce the other, to claim (common/different) identities, to defend themselves against stigmatizing or marginalizing practices or to feel better about the different other. Othering

also allows people to (re-)invent and make sense of the self through imagining the other. In uncertain postmodern times it is easy to see how unstable othering and the politics of identity can be (DERVIN, 2015, p. 5).

Importa, nesse sentido, realçar que “the other is not a uniform figure” (DERVIN, 2015, p. 1), que as “sociedades, as culturas e as civilizações são geralmente fragmentadas, constituídas por “organismos” justapostos e separáveis, cada um com fronteiras mais ou menos irregulares” (DAMÁSIO, 2017, p. 299) e que “os outros não estão lá para nos confortar, apoiar, ainda menos, para se parecerem connosco”, devendo-se “deixar ao outro a liberdade de não corresponder ao que eu espero dele” (NGOENHA, 2017, p. 30), de ser ele próprio, de não ter de corresponder às nossas expectativas ou às noções que temos de certo e válido em termos identitários e culturais. É precisamente nessa perspectiva que Abdallah-Pretceille refere que

[...] les discours moralisateurs tels «il faut être gentil, il faut respecter les différences, il faut aimer...» [...] n’ont guère d’efficacité et ne résistent pas aux premières difficultés et aux premiers conflits au cours desquels les mécanismes de rejet, de xénophobie réapparaissent spontanément alors qu’on les croyait enfouis (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1997, p. 128).

Não bastam as boas intenções, ou afirmações gerais política e socialmente correctas e aceitáveis, como o amor ao próximo ou a ausência de discriminação, sendo necessário trabalhar os princípios da EI ao nível educativo e de forma aprofundada. Nesse sentido, seja através de um foco interno ou externo, o importante é que a alteridade seja tomada numa perspectiva de experiência humana, conforme refere Abdallah-Pretceille (1997, p. 124), em que “la rencontre de l’Autre” integra a diversidade na universalidade, transformando a alteridade num conceito-chave da EI (cf. ABDALLAH-PRETCEILLE,

2012), entendendo-se, com Deardorff (2006) que ela integra, nesse sentido, o conhecimento do outro, a valorização dos seus valores, das suas crenças e dos seus comportamentos, assim como a vivência de diferentes culturas.

Ainda que se tomem os conceitos de EI e de interculturalidade como complexos, entendendo-se que integram múltiplas perspectivas e abordagens (cf. DERVIN, 2010), reconhece-se que a EI promove o respeito pelas diferenças e o direito às mesmas oportunidades, no sentido de promover uma coexistência pacífica entre diferentes indivíduos, implicando a concepção de programas educativos, construídos de forma organizada, potenciadores do desenvolvimento da competência intercultural (BENNETT, 2009), o que pressupõe da parte dos professores um trabalho intencional no sentido de apoio ao educando no seu processo de descoberta e auto-conscientização identitária e cultural, propiciando a adopção de múltiplas perspectivas e de posicionamentos descentrados (BIZARRO; BRAGA, 2002) e etnorrelativos (DEARDORFF, 2009a). A competência intercultural é descrita por Byram & Hu (2013, p. 14) como a “capacity to act together with others [...] whilst taking into account the otherness of other cultures”, implicando a gestão eficaz da interacção entre pessoas que, em algum grau, representam orientações afectivas, cognitivas e comportamentais diferentes ou divergentes para o mundo (Spitzberg e Changnon, 2009), i.e. ser capaz de interagir eficazmente com pessoas de culturas que reconhecemos como sendo diferentes das nossas (cf. GUILHERME, 2000).

A área dos estudos interculturais é emergente em Moçambique, podendo-se destacar, entre outros, os seguintes estudos: Laisse (2013, 2015, 2020), que problematiza várias questões como a construção identitária, a diferença no contacto com a alteridade, a hibridização cultural, advogando a igualdade entre culturas e



destacando o papel da literatura como instrumento de mediação cultural; Lemos (no prelo, 2018), que sugere a incorporação de estratégias de valorização do outro com o qual se partilha a sala de aula em várias disciplinas da formação de professores, apontando, no entanto, para a necessidade de orientações educativas de âmbito intercultural estruturadas e intencionais; Pedro, Achard-Bayle e Capucho (no prelo), autores que tomam a abordagem intercultural como uma necessidade ao nível nacional, no sentido quer de dar a conhecer línguas e grupos étnicos moçambicanos, promovendo a auto e hetero-conscientização linguística e cultural, quer criando um espaço de interacção e diálogo ao nível da diversidade nacional; e Dias (2010, 2018), que considera como fundamental a incorporação curricular dos princípios da EI, propondo a integração, ao nível da formação inicial de professores, de uma disciplina de didáctica que trabalhe a diversidade, no sentido de promover uma reflexão sobre relações existentes entre culturas, conhecimento e educação. Todos estes estudos, a par com aqueles realizados na área do ensino bilingue, do multilinguismo e da multiculturalidade, assim como das políticas educativas (cf. CHIMBUTANE, 2011, 2018a, 2018b; MASSIMACULO, 2010; MONTEIRO *et al.*, 2017b, 2017a; REZENDE; BAPTISTA, 2020; TIMBANE, 2015), contribuem para o desenvolvimento do campo intercultural no que se refere à articulação entre a diversidade linguístico-cultural e as práticas educativas, não sendo, no entanto, visível o seu impacto ao nível das políticas linguísticas e não se verificando referências explícitas à sua valorização e integração curricular.

### 3. Quadro metodológico

*vi um homem arrumar pedaços de  
madeira na estante  
lado a lado  
os livros  
vi-o conservar nas prateleiras as bonecas da filha  
dias depois o medo – com suas diabruras –  
e a forma circular da angústia  
PEDRO (2017, p. 61)*

O presente estudo centra-se na análise das orientações político-educativas para o ensino superior, nomeadamente na *Colectânea de Legislação do Ensino Superior* (PREMUGY, 2012) e nos *curricula* de formação de professores de LP na UniRovuma (FCLCA/DCL, 2014; FCLCA/DP, 2009a, 2009b), à luz da EI. Nesse sentido, a análise enfoca não apenas a referência directa à interculturalidade, mas, também, aspectos relacionados com as componentes da competência intercultural, como o auto-conhecimento identitário, a adopção de perspectivas etnorrelativas, a valorização da diversidade, a promoção da igualdade, da tolerância e do respeito.

As orientações político-educativas moçambicanas nas quais se centrou o estudo são as integrantes da referida colectânea da legislação do ensino superior, i.e. os seguintes 16 documentos: i) Resolução n.º 8/95 - Política Nacional de Educação (PNE); ii) Programa Quinquenal do Governo 2015-2019 (PQG); iii) Plano Tecnológico da Educação 2011 (PTE); iv) Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação (PNEEI); v) Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020 (PEES); vi) Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (PEE); vii) Plano Operacional 2015-2018 (PO); viii) Política Cultural e Estratégia da sua Implementação (PCEI); ix) Decreto n.º 63/2007 – Sistema

Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQES); x) Lei n.º 27/2009 - Lei do Ensino Superior; xi) Decreto n.º 30 /2010 - Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QUANQES); xii) Decreto n.º 32/2010 - Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA); xiii) Decreto n.º 48/2010 - Regulamento de Licenciamento e Funcionamento das Instituições de Ensino Superior (RLFIES); xiv) Decreto n.º 29 /2010 - Regulamento do Conselho Nacional do Ensino Superior (CNES); xv) Resolução n.º 23/2009 - Qualificadores Profissionais de funções específicas do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade do Ensino Superior (CNAQ); xvi) Decreto n.º 27/2011 - Regulamento de Inspeção às Instituições do Ensino Superior (cf. PREMUGY, 2012).

Foram, igualmente, analisados, na mesma perspectiva, três planos curriculares da Universidade Rovuma (em vigor já na antiga Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula): i) o Plano Curricular do Curso de Formação de Professores de Português do modelo 12.<sup>a</sup>+1 (FCLCA/DP, 2009b); ii) o Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Português, com habilitações em ensino de Inglês e de Francês (FCLCA/DP, 2009a); e o iii) o Plano Curricular do Curso de Licenciatura em ensino de LP (FCLCA/DCL, 2014).

O estudo das orientações educativas e curriculares à luz dos princípios da educação intercultural é realizado com base na análise documental, com recurso a grelhas de verificação e grelhas de registo. Nas grelhas de verificação, era registada, numa primeira fase, a existência de referências aos termos “interculturalidade”, “cultura”, “auto-conhecimento”, “identidade”, “espírito crítico”, “interacção”, “etnorrelativo(a)”, “diversidade”, “respeito”, “tolerância” e “igualdade”. Posteriormente, nas grelhas de verificação eram também registadas as referências ao acesso à educação, à cidadania, à

formação de professores, à equidade de género, às necessidades especiais e à cooperação. Numa fase seguinte, eram registados (grelhas de registo) os excertos relativos a cada uma dessas referências, para que pudessem ser explorados com recurso à técnica de análise de conteúdo.

#### **4. Análise das orientações político-educativas à luz da EI**

*A educação é um direito fundamental, bem como um dever de todos os cidadãos, um instrumento para afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza.*

ARM (2020, p. 9)

Nas orientações político-educativas analisadas à luz da EI, verificamos que a educação é apresentada como “um direito e um dever de cada cidadão” (PNE, 1995, p. 176), referindo-se a necessidade de promoção de “um Sistema Educativo inclusivo, eficaz e eficiente” (PQG, 2020, p. 8), destacando-se, nesse sentido a alusão à inclusão, assim como a sensibilização para as questões de género e o acesso da rapariga à educação. É evidenciada, na maioria dos documentos, a necessidade de manutenção da paz e de reforço da unidade nacional:

A Unidade Nacional é fundamental para o alcance da paz e reconciliação nacional, baseada no respeito pela diversidade ideológica e partidária, no diálogo, na tolerância, nas oportunidades para todos, na valorização da diversidade etnolinguística, religiosa e racial, e no contínuo cultivo da moçambicanidade (ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2020, p. 48).

Realça-se, ainda, em alguns documentos, a incidência na questão da cidadania e na educação moral, cívica e patriótica (e.g., PNE, 1995). A maioria dos documentos faz referência ao carácter multicultural do contexto moçambicano, destacando-se a articulação

entre educação e cultura, esta última mencionada ao nível do património artístico-cultural nacional e localmente associada à diversidade étnica. Há, igualmente, referências a componentes da CI, como: a auto-conscientização e o auto-conhecimento identitário, através da promoção de valores como a tolerância, a cidadania, o humanismo (PQG, 2015), a valorização da diversidade (PCEI, 1997), a adopção de perspectivas etnorrelativas (PQG, 2015), a promoção da igualdade, da tolerância e do respeito, em articulação com o ideal de democracia e com o desejo de paz (PCEI, 1997; PNE, 1995; PQG 2015), a promoção do espírito crítico (PNE, 1995; PTE, 2011) e a interacção com o outro e a cooperação (PQG, 2015; PCEI, 1997; PNE, 1995; PEE, 2012).

No que se refere aos *curricula* da Universidade Rovuma, constatámos que o de formação de professores no modelo 12.<sup>a</sup>+1 não integrava as noções de interculturalidade, nem as componentes da competência intercultural, não havendo indicação de aspectos relacionados com a identidade, a cidadania, a cultura e/ou a relação com a alteridade. O foco da análise curricular foi, assim, colocado nos planos curriculares de licenciatura em ensino de LP de 2009 e de 2014. Verifica-se que os *curricula* não têm indicações expressas para trabalhar a interculturalidade ou promover a competência intercultural, denotando-se, também, a inexistência de disciplinas na área da EI. Há, no entanto, nos programas das disciplinas de Mundo Lusófono e de Sociolinguística a referência à análise do “mundo lusófono numa perspectiva intercultural” (FCLCA/DCL, 2014, p. 75; FCLCA/DP, 2009a, p. 48) e à descrição de problemas “particulares decorrentes da situação plurilingue e multicultural e as suas implicações para o indivíduo, a escola e a sociedade” (FCLCA/DCL, 2014, p. 214; FCLCA/DP, 2009a, p. 180). Destaca-se, ainda, na revisão curricular de 2013, a integração de uma disciplina do *minor* em Português Língua Estrangeira com o nome “Língua Portuguesa

e Interculturalidade na CPLP”, de uma disciplina de Didáctica da Língua Bantu II, que refere nos objectivos “adquirir conhecimentos sobre ensino plurilingue para uma educação intercultural” e da unidade temática “Ética, Diversidade e Inclusão” no Programa de Temas Transversais (cf. FCLCA/DCL, 2014, p. 51, 305, 347).

No que se refere aos termos cultura, o programa de Antropologia Cultural integra como temas “O conceito antropológico de cultura (Pluralidade e diversidade de definições e abordagens); “Cultura e sociedade”; “Conteúdos do conceito antropológico de cultura (crenças e ideias, valores, normas, símbolos); “A diversidade cultural”; “O dinamismo e a mudança cultural” (FCLCA/DCL, 2014, p. 96) e o mesmo programa, no que se refere às questões identitárias integra, ainda, os seguintes temas “Crítica do parentesco: O caso Macua”, “Lobolo em Moçambique”, “famílias em contexto de mudança em Moçambique”, “Os ritos de passagem”, “Feitiçaria, Ciência e Racionalidade”, “Cultura, tradição e religiosidade”, “Modelos religiosos endógenos vs. modelos religiosos exógenos” (FCLCA/DCL, 2014, p. 97; FCLCA/DP, 2009a, p. 69). Da revisão curricular surgem algumas alterações, como a introdução da unidade temática “Educação Patriótica e para a Moçambicanidade” na disciplina de Temas Transversais (FCLCA/DCL, 2014, p. 335).

No que diz respeito à interacção com a alteridade, ambos os planos curriculares referem a importância do trabalho em equipa e da partilha de experiências e de saberes, destacando, neste sentido, o “saber ser e saber conviver profissionalmente”, incentivando-se a “convivência democrática” e a gestão de “situações problemáticas e conflitos interpessoais” (FCLCA/DCL, 2014, p. 16-17; FCLCA/DP, 2009a, p. 11-12).

Quanto à valorização da diversidade, indica-se, em ambos os planos, no que se refere ao perfil do graduando, que deve ser ca-

paz de “desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno, no quadro da diversidade cultural e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências culturais e sociais”, “respeitar os valores, as diferenças culturais e pessoais [...], valorizando os diferentes saberes e culturas e combatendo os processos de exclusão e discriminação”, e no programa de Necessidades Educativas Especiais indica-se que os estudantes devem potenciar “o respeito a individualidade e o reconhecimento da diferença como valor humano inquestionável” (FCLCA/DCL, 2014, p. 17-18, 147; FCLCA/DP, 2009a, p. 12-13, 115). Há, ainda, alusão a noções como o respeito, a igualdade e a tolerância em ambos os planos, através de referências directas ou focando-se em aspectos a elas inerentes, como a democracia, a gestão de conflitos, a valorização do pluralismo, o respeito pelos direitos humanos, a não discriminação, a promoção da compreensão mútua, a valorização dos ideais de paz, pátria e humanidade, a liberdade de criação, entre outros (FCLCA/DCL, 2014, p. 18, 106, 335, 361; FCLCA/DP, 2009a, p. 13, 345). Verificamos que a revisão curricular de 2014 contribuiu para a inclusão de alguns princípios da EI no currículo de formação de professores de LP, ao introduzir, por exemplo, novos *minors* em Ensino de Português Língua Estrangeira e em Ensino de Línguas Bantu, assim como novas unidades temáticas na disciplina de Temas Transversais, promovendo a abertura à diversidade linguística. No entanto, para além de não haver referências directas à interculturalidade no sentido da sua integração curricular, a cultura parece ser tomada de forma algo estanque face às delimitações nacionais, regionais e étnicas, como um elemento delimitador e não aglutinador.

Realçam-se, porém, em termos de orientações educativas, a referência ao trabalho sobre questões identitárias e culturais, assim

como à diversidade humana e cultural interna. Denotam-se, ainda, vagas referências à cooperação com e entre instituições nacionais e internacionais. Todas as referências surgem de forma vaga e muito assente em ideais como o patriotismo e a unidade nacional, que se sobrepõem, em termos de normas e propostas educativas, à riqueza linguística, cultural e identitária nacional e internacional verificada em contexto moçambicano.

### Considerações finais

*É então hora de conceder confiança à pluralidade: redes fraternas, grupos de homens honestos, de amigos. É a paixão do diálogo, o gosto pelo debate, pela troca de ideias, de opiniões. Cada um dispõe de uma parte de verdade que tenta completar, como num puzzle, com o companheiro da palavra.*  
NGOENHA (2017, p. 149)

Verificamos que o sistema educativo, que se pretende inclusivo, plasmado nas orientações político-educativas e curriculares está orientado para os ideais de patriotismo e unidade nacional. Denota-se um esforço do Estado para melhorar esse sistema e, sobretudo a formação de professores, através de várias reformas e propostas educativas (e.g., a integração ensino bilingue em 2003, com a escolarização em línguas bantu nos anos iniciais do ensino primário). A promoção do respeito pela diversidade nacional é visível não apenas na valorização das línguas bantu, que assumem um novo papel – não apenas como instrumentos de construção identitária e objectos afectivos, mas, também, como objectos de apropriação e de construção de relações interculturais (para mais informações sobre as imagens das línguas vide ARAÚJO E SÁ; PINTO, 2006), – mas, igualmente, na introdução do “currículo local” e nos princípios da educação para a cidadania e intercultural, subjacentes aos vários



documentos referidos. Dentre estes princípios destacam-se o desenvolvimento do espírito crítico, da criatividade, o combate à discriminação e outras formas de exclusão relativamente a questões de raça, religião, etnia, género, origens geográficas e filiação político-partidária. Destacamos, ainda, a promoção curricular (opcional) de temas transversais no âmbito da educação para a paz, a democracia e os direitos humanos.

Apesar dessas alterações curriculares verificadas nos últimos anos, denota-se a ausência da integração dos princípios da EI de forma intencional nas práticas educativas e a inexistência de disciplinas na área da educação intercultural na formação de professores na Universidade Rovuma, o que contrasta com a dimensão multicultural do contexto moçambicano. É precisamente nesta perspectiva que convocamos Deardorff –, que realça a necessidade de os professores serem preparados para trabalhar com alunos de diferentes backgrounds, i.e. com diferentes origens, diferentes línguas, de diferentes grupos étnicos, de diferentes nacionalidades, no sentido de os prepararem para o mutável e inefável século XXI, e de eles próprios, os professores, adquirirem competências no âmbito da EI –, advogando que a educação intercultural é uma área de formação essencial na formação de professores de língua portuguesa: “In diverse societies, teachers must be trained to know how to teach and work with students from many different cultural backgrounds, in order for those students to in turn become more interculturally competent in today’s world” (DEARDORFF, 2009b, p. xii).

Concluindo, com base no estudo realizado, propõe-se a integração de disciplinas da área da EI na formação inicial de professores de línguas, abarcando um trabalho sobre as identidades, os discursos e a relação com a alteridade, sob a égide de um paradigma intercultural. Nesse sentido, os programas interculturais devem

integrar a promoção da competência intercultural em todas as suas componentes e dimensões, i.e. resolução de conflitos, reflexão sobre a prática, tomada de decisões, estratégias comunicativas, conscientização cultural, valorização da diversidade, adoção de múltiplas perspectivas, desenvolvimento do espírito crítico e discussão sobre problemas, atitudes e comportamentos (cf. NEUNER, 2012), visando que os professores em formação assumam a função de “cidadãos críticos interventivos” (GUILHERME, 2002) e mediadores interculturais (ALFRED; BYRAM, 2002; KRAMSCH, 1998).

## Referências

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation, [S. l.]*, v. 23, n. 1, p. 123-132, 1997.

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. Towards a humanism of the diverse. *IJE4D Journal, [S. l.]*, v. 1, p. 133--136, 2012.

ALFRED, G.; BYRAM, Michael. Becoming an Intercultural Mediator: A Longitudinal Study of Residence Abroad. *Journal of Multilingual and Multicultural Development, [S. l.]*, v. 23, n. 5, p. 339-352, 2002.

ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; PINTO, Susana. Imagens dos outros e suas línguas em comunidades escolares: produtividade de uma temática de investigação em educação linguística. In: BIZARRO, Rosa (org.). Como abordar... A escola e a diversidade cultural; Multiculturalismo, interculturalismo e educação. Porto: Areal Editores, 2006. p. 227-240.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Programa Quinquenal do Governo 2020-2024. Maputo, Moçambique.

BA KA KHOSA, Ungulani. Memórias perdidas, identidades sem cidadania. *Revista Crítica de Ciências Sociais, [S. l.]*, v. 106, p. 127-132, 2015.

BENNETT, Milton J. Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education, [S. l.]*, v. 20, n. sup1, p. S1-S13, 2009.

BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima. Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de Línguas Estrangeiras. [S. l.], v. 1992, n. 1998, p. 57-69, 2002.

BYRAM, Michael; HU, Adelheid (ed.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London & New York.

CHIMBUTANE, Feliciano. *Rethinking Bilingual Education in Postcolonial Contexts*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 2011.

CHIMBUTANE, Feliciano. Micro Language Planning and Agency in the Context of Bilingual Education Provision in Mozambique. In: BOUCHARD, J.; GLASGOW, G. P. (org.). *Agency in language policy and planning*. London: Routledge, 2018 a. p. 77-99.

CHIMBUTANE, Feliciano. Language and citizenship education in post-colonial Mozambique. *Journal of Social Science Education*, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 8-25, 2018 b.

DAMÁSIO, António. *A Estranha Ordem das Coisas. A vida, os sentimentos e as culturas humanas*. Lisboa: Temas e Debates, 2017.

DEARDORFF, Darla K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, [S. l.], v. 10, p. 241-266, 2006.

DEARDORFF, Darla K. *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2009 a.

DEARDORFF, Darla K. Preface. In: DEARDORFF, Darla K. (org.). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2009. b. p. XI-XIV.

DERVIN, Fred. Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching : a critical review of current efforts. In: DERVIN, FRED & SUOMELA-SALMI, E. (org.). *New Approaches to Assessment in Higher Education*. Bern: Peter Lang, 2010. p. 155-173.

DERVIN, Fred. Discourses of Othering. *In: International Encyclopedia of Language and Social Interaction*. New York: Wiley-Blackwell, 2015.

DIAS, Hildizina Norberto. Diversidade cultural e educação em Moçambique. *V!RUS, [S. l.]*, v. 4, p. 1-15, 2010.

DIAS, Hildizina Norberto. Currículo, internacionalização, hibridização, crioulidades e moçambicanidades. *In: MORGADO, José Carlos; SOUSA, Joana; MOREIRA, António Flávio; VIEIRA, Arlindo (org.). Currículo, Formação e Internacionalização: desafios contemporâneos*. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIEd). Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2018. p. 126-142.

FCLCA/DCL. *Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa (Revisto)*. MaputoUniversidade Pedagógica, 2014.

FCLCA/DP. *Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ensino do Português com Habilitação em ensino de Inglês e Francês*. MaputoUniversidade Pedagógica, 2009 a.

FCLCA/DP. *Plano Curricular do Curso de Formação de Professores de Português - Modelo 12.<sup>a</sup>+1*. MaputoUniversidade Pedagógica, 2009 b.

FIRMINO, Gregório. *A situação do português no contexto multilingue de Moçambique*. 2009. Disponível em: <http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/mes/06.pdf>. Acesso em: 1 jan. 2012.

GONÇALVES, Perpétua. Lusofonia em Moçambique: com ou sem glotofagia? *In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA HISTÓRICA. HOMENAGEM A ATALIBA TEIXEIRA DE CASTILHO 2012*, São Paulo. *Anais [...]*. São Paulo p. 7-10.

GORDON, Jean; HALASZ, Gabor; KRAWCZYK, Magdalena; LENEY, Tom; MICHEL, Alain; PEPPER, David; PUTKIEWICZ, Elzbieta; WISNIEWSKI, Jerzy. *Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners Across the School Curriculum and Teacher Education*. Bruxelas.

GUILHERME, Manuela. Intercultural competence. In: BYRAM, Michael (org.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge, 2000. p. 297-300.

GUILHERME, Manuela. Comunicação Intercultural, Globalidade e Diversidade. *Línguas e Culturas – Revista de Humanidades e Tecnologias, [S. l.]*, p. 195-198, 2002.

INE. *IV Recenseamento Geral da População e Habitação 2017 - Moçambique*. Maputo.

KRAMSCH, Claire. The privilege of the intercultural speaker. In: BYRAM, Michael; FLEMING, M. (org.). *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 16-31.

LAISSE, Sara Antónia Jona. *Entre o Atlântico e o Índico - Ensaio sobre literatura e outros textos*. Coleção H ed. Maputo: Ndjira, 2013.

LAISSE, Sara Antónia Jona. *Moçambique, Surge et Ambula: a interculturalidade no corpus literário obrigatório no Ensino Secundário Geral entre 2004 e 2011. Tese de Doutoramento em Estudos Portugueses Especialidade em Literaturas e Culturas de Língua Portuguesa*. 2015. Universidade Nova de Lisboa, [S. l.], 2015.

LAISSE, Sara Jona. *Entre Margens. Diálogo intercultural e outros textos*. Maputo: Gala-Gala Edições, 2020.

LEMOS, Amélia. Multilinguismo e interculturalidade: um olhar para a formação de professores de línguas na Universidade Pedagógica de Maputo. In: ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; MACIEL, Carla Maria Ataíde (org.). *Interculturalidade e plurilinguismo nos discursos e práticas de educação e formação em contextos pós-coloniais: o caso do português*. Bruxelas: Peter Lang, [s.d.]. p. 69-83.

LEMOS, Amélia. Língua e cultura em contexto multilingue: um olhar sobre o sistema educativo em Moçambique. *Educar em Revista, [S. l.]*, v. 34, n. 69, p. 17-32, 2018.

LEWIS, M. P.; SIMONS, G. F.; FENNIG, C. D. *Ethnologue: Languages of the World*. 2015. Disponível em: <http://www.ethnologue.com>. Acesso em: 1 nov. 2015.

MASSIMACULO, Albino. *Políticas Educativas para a Educação Básica em Moçambique e a diversidade cultural: o caso de escolas do Município de Nampula. Dissertação de Mestrado em Educação*. 2010. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14594/1/Dissertação.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MONTEIRO, Ana Catarina; BASTOS, Mónica; MARQUES, José António; SIOPA, Conceição (org.). *Ensino da Língua Portuguesa em Contextos Multilíngues e Multiculturais (ebook)*. Porto: Porto Editora, 2017 a.

MONTEIRO, Ana Catarina; SIOPA, Conceição; MARQUES, José António; BASTOS, Mónica (org.). *Ensino da Língua Portuguesa em Contextos Multilíngues e Multiculturais. Textos selecionados das VIII Jornadas da Língua Portuguesa (ebook)*. Porto: Porto Editora, 2017 b.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION. *Preparing 21st Century Students for a Global Society: An Educator's Guide to the "Four Cs"*. Washington DC.

NEUNER, Gerhard. The dimensions of intercultural education. In: HUBER, Josef (org.). *Intercultural competence for all. Preparation for living in a heterogeneous world*. Strasbourg: Council of Europe, 2012. p. 11-49;

NGOENHA, Severino Elias. *Resistir a Abadon*. Maputo: Paulinas, 2017.

OCDE. *The Definition and Selection of Key Competencies (DeSeCo): Executive Summary*. [s.l.: s.n.]. Disponível em: [?www.oecd.org/pisa/35070367.pdf](http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf).

PEDRO, Feliciano José; ACHARD-BAYLE, Guy; CAPUCHO, Filomena. Análise da perspectiva intercultural em programas e manuais de ensino do Francês Língua Estrangeira em Moçambique. In: ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; MACIEL, Carla Maria Ataíde (org.). *Interculturalidade e pluri-*

*linguismo nos discursos e práticas de educação e formação em contextos pós-coloniais: o caso do português.* [s.l.] : Peter Lang, [s.d.]. p. 84-97.

PEDRO, Mbate. *Vácuos*. Mapito: Cavalo do Mar edições, 2017.

PELLEGRINO, James W.; HILTON, Margaret L. *Education for life and work: developing transferable knowledge and skills in the 21st century.* [s.l: s.n.]. DOI: 0-309-25649-6.

PEREIRA, Bárbara. *Redes de Suporte como Estratégias de Coping de Sobreviventes de Violência Sexual - Um Estudo de Caso no Centro de Acolhimento de Refugiado de Maratane, Moçambique.* Dissertação de Mestrado em Estudos Internacionais. 2017.

ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa, [S. l.], 2017.

PREMUGY, Cassamo I. C. *Colectânea de Legislação do Ensino Superior.* Moçambique, 2012. p. 1-107.

REZENDE, Tania Ferreira; BAPTISTA, José Dos Santos. Alteridade e a Formação de Professores em Novos Paradigmas de Ensino de Línguas. *Movimento - Revista de Educação*, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 345-369, 2020.

SARAMAGO, José. *O homem duplicado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

SOLAND, Jim; HAMILTON, Laura S.; STECHER, Brian M. *Measuring 21st Century Competencies: Guidance for Educators.* [S. l.], 2014.

TIMBANE, Alexandre António. A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas, problemas e soluções. *Calidoscópio*, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 92-103, 2015.

# **Movimento #Fica Espanhol\_ Brasil: desafios e perspectivas**

Jordana Avelino dos Reis  
(SEDUC/GO)

Lucas da Silva Paulino  
(CELIN-SEDUC/PB)

Monica Mariño Rodríguez  
(UFRGS)

## **1. Movimento Fica Espanhol: contextos políticos e educacionais**

No dia 22 de setembro de 2016, logo após o golpe político de caráter parlamentar que a ex-presidenta Dilma Rousseff enfrentou, o governo federal, representado por Michel Temer, publicou a Medida Provisória (MP) nº 746 que estabeleceu mudanças curriculares nos ensinos fundamental e médio, bem como a construção de novos currículos estaduais que contemplam as aprendizagens essenciais contidas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Dentre as muitas mudanças na LDB e na estrutura educacional (carga horária, currículo, disciplinas, ensinos técnico e integral), a MP também revogou a lei nº 11.161 (BRASIL, 2005), também conhecida como lei do Espanhol, retirando a obrigatoriedade da oferta do ensino de Língua Espanhola (LE) em toda a educação básica.



Após a MP, no ano seguinte, no dia dois de fevereiro, foi publicada a lei nº 13.415 (BRASIL, 2017). A denominada lei da reforma do Ensino Médio (EM), conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, estabelece no § 4º que

[o]s currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, **em caráter optativo, preferencialmente o espanhol**, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (grifo nosso).

Em seu art. 35-A, determina que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) definirá direitos e objetivos de aprendizagem para serem desenvolvidos no EM. Na BNCC do ensino fundamental – aprovada em 2017 – não há definições de competências e habilidades para a língua espanhola. Ainda que o EM esteja estruturado por área de conhecimento, ao lermos a seção que apresenta a área de Linguagens e suas tecnologias existem apenas quatro componentes curriculares: Arte, Educação Física e Línguas inglesa e portuguesa. Dentre as sete competências e habilidades específicas e os objetos de conhecimento, notamos propostas de aprendizagens essenciais para essas quatro disciplinas, inclusive a competência 4 é a específica da língua inglesa.

Diante desse contexto, professores(as) de língua espanhola vem sendo remanejados(as), reordenados(as) para desempenhar outra função na rede pública estadual ou demitidos(as) de escolas particulares. Em muitas ocasiões, também são obrigados(as) a fazer um curso de complementação em língua portuguesa para garantir pelo menos as aulas dessa disciplina. Em 2020 e recentemente em 2021, já encontramos relatos de que os livros e materiais didáticos que estão sendo ofertados às escolas não apresentam propostas

de ensino para a língua espanhola. As editoras argumentam que todo o material foi elaborado com base na BNCC. Ainda que resistamos na continuidade da oferta do espanhol, isso dificulta ainda mais o nosso trabalho docente, contudo esses desafios também nos fortalecem na luta para que a língua espanhola re-exista.

A ausência de competências e habilidades específicas sobre a língua espanhola na BNCC também resulta em perdas discentes. Sob a justificativa de que essa disciplina não está na Base do EF e do EM, as escolas estão excluindo o espanhol de suas matrizes curriculares e retirando dos(as) estudantes a possibilidade de estudar gratuitamente mais uma língua estrangeira, desconsiderando as políticas plurilinguísticas e culturais. Além disso, precisamos considerar que conforme microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), 60% dos(as) discentes escolhem essa língua no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).<sup>1</sup> Essa medida também reverbera diretamente nos cursos de formação de professores(as) nas faculdades: sem aulas de espanhol, não há professores(as) e sem professores(as), não há demanda de cursos de licenciatura para essa área.

Acreditamos que as “mãos” que reformam o Ensino Médio jamais foram/serão imparciais, ou seja, elas fazem parte de um projeto político e ideológico mais amplo. A exclusão da língua espanhola por meio da lei da reforma do EM não é apenas uma política linguística e educacional, mas um plano ideológico e econômico que visa silenciar corpos, povos e intervir na relação entre nações, especialmente a do Brasil com outros países latino-americanos. Não podemos nos esquecer de que o Brasil está geograficamente

---

1. Segue link para acessar essa informação: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem> Acesso realizado em: 22 jan. 2021.

unido aos demais países que falam espanhol na América Latina e compartilha eventos históricos importantes: o período de colonização na primeira modernidade; guerras e revoluções populares; lutas sociais; ditaduras militares; a constituição de tratados econômicos e socioeducacionais (o Mercado Comum do Sul e a União de Nações Sul-Americanas); processos de privatização e políticas neoliberais etc.; além do constante fluxo de pessoas, textos e recursos linguísticos em suas fronteiras. Portanto, em nossa compreensão, excluir o espanhol dos documentos curriculares – via lei 13.415/2017 – é uma medida movida por ideologias de linguagem de um governo que, diferentemente de governos anteriores que fomentavam as relações com países que falam espanhol na América Latina (Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Venezuela), atualmente flerta com uma política neoliberal estado-unidense.

## **2. O movimento Fica Espanhol: origens e desafios**

A partir dessa breve explanação do contexto político e educacional brasileiro entre 2016 e 2017, apresentamos nas próximas seções, de modo cronológico, o surgimento e ações do movimento Fica Espanhol em três estados federativos do Brasil: Rio Grande do Sul, Paraíba e Goiás.

Precisamos ressaltar que cada seção foi redigida por integrantes do movimento espanhol em seus estados e que os relatos versam nossa participação e experiência nesse momento tão importante para a educação e política brasileira. Na última seção, explicamos como os movimentos se uniram e se fortaleceram no país, criando em 2020 o movimento Fica Espanhol Brasil.

## 2.1. Movimento Fica Espanhol no Rio Grande do Sul

Em setembro de 2016, após o anúncio da medida provisória do Novo Ensino Médio pelo governo federal (MP nº 746/2016), professores(as) e alunos(as) do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) se reuniram para iniciar o estudo dessa MP e verificar quais mudanças aconteceriam. Uma das mudanças foi a revogação da lei do Espanhol. Iniciaram-se os debates no próprio Instituto de Letras (IL/UFRGS) para posteriormente realizarem aulas públicas em escolas e conscientizarem essa comunidade sobre as mudanças que estavam sendo propostas. O estudo da MP trouxe conhecimento à comunidade sobre os efeitos da não obrigatoriedade da oferta de alguns componentes curriculares da BNCC.

Em dezembro de 2016, o subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Espanhol da UFRGS encerrava o seu curso de atualização de professores(as) de Espanhol e, no seu último encontro, os/as professores(as) participantes relataram que estavam começando a ser demitidos(as), em virtude da MP que revogava a lei do Espanhol. Nesse momento, iniciou-se uma mobilização para tentar reverter a situação. A partir dessa ação, originou-se o #FICAESPANHOL.

A primeira proposta era criar uma página em uma rede social, onde se pudesse agregar simpatizantes a essa nova proposta de mobilização. A ideia era divulgar fotos de professores(as), estudantes e comunidade para mostrar o que estava acontecendo com o ensino do espanhol no Brasil. Participantes do PIBID Espanhol do IL/UFRGS criaram a página e começaram a postar fotos com a #ficaespanhol. Em pouco tempo, essa página tinha mais de 8 mil seguidores(as) e todos os dias eram publicadas fotos ou vídeos de pessoas de todo o mundo que demonstravam a importância do espanhol nas escolas e no dia a dia.

A esse grupo de estudantes e docentes do PIBID Espanhol UFRGS se somaram outros(as) professores(as) do IL/UFRGS e do Colégio de Aplicação da UFRGS. Iniciaram-se os diálogos com vereadores(as) de Porto Alegre (RS) e com deputados(as) Federais do Estado para saber o que poderia ser feito para reverter a MP. Concomitantemente a essas conversas, iniciou-se a conscientização da população sobre o prejuízo que a revogação da Lei Federal 11.161/2005 traria à comunidade escolar, para isso foram feitas panfletagens nos parques da cidade, entrada de shows e nas ruas do centro da cidade. A comunidade recebeu com surpresa a notícia do que estava acontecendo na educação brasileira.

Ao conversar com deputados federais, foi sugerido o diálogo com senadores, pois a MP já estava tramitando no senado. Para alcançar a atenção destes políticos e fazê-los notar a insatisfação da população sobre a ausência do espanhol na BNCC, formou-se um coletivo de professores(as) do RS das redes municipais, estaduais e federais. Esse coletivo, intitulado #ficaespanhol, enviou para os todos os senadores documentos onde constava a importância de se manter o espanhol nas escolas e os prejuízos sociais, econômicos e culturais que essa medida traria para a sociedade brasileira. Já em fevereiro de 2017 – data da aprovação da MP – o coletivo de professores(as) percebeu que apenas uma senadora acolheu a sua solicitação e tentando um aparte na votação da MP. Infelizmente, a manifestação da senadora não foi acolhida pelos outros senadores e a Reforma do Novo Ensino Médio é aprovada retirando a obrigatoriedade de vários componentes curriculares, entre eles o Espanhol.

O coletivo #ficaespanhol notou, naquele momento, que não teria como alterar nada no cenário nacional ao que concerne ao ensino de espanhol, portanto, voltou-se para verificar o que poderia ser feito em relação ao estado do Rio Grande do Sul. O coletivo,

em 2017, iniciou uma luta estadual pela permanência do Espanhol nas escolas desse estado. Elaborando documentos que apontassem a importância da oferta do espanhol nas escolas do estado. Iniciou-se a conversa com deputados(as) estaduais para poderem reverter a situação e tornar o espanhol oferta obrigatória com matrícula facultativa no ensino fundamental e médio das escolas públicas do RS. Em um primeiro momento, buscava-se a proposta de uma lei pela câmara legislativa do RS, porém a deputada Juliana Brizola, que acolheu e entendeu a importância da demanda que o coletivo #ficaespanhol, no RS, considerou melhor propor uma emenda à constituição (PEC) do Rio Grande do Sul.

A deputada, sua assessoria e os/as professores(as) participantes do coletivo #ficaespanhol iniciaram a elaboração da Proposta de Emenda à Constituição (PEC), cuja tramitação recebeu o nome de PEC 270/2018. Em todo esse processo verificou-se a importância de manter ativa a página do #ficaespanhol na rede social, criada em dezembro de 2016, pois através dela foram divulgados *cards* onde se mostravam a importância do espanhol no cotidiano da população, seja mostrando dados sobre o turismo de pessoas falantes de espanhol no Brasil, ou ainda mostrando a escolha da língua espanhola pelos candidatos e candidatas ao ENEM, entre outros fatores. A página ganhou muitos(as) seguidores(as) e vários compartilhamentos, o que corroborou para afirmar a importância do movimento no RS, além de divulgar o que estava sendo realizado no estado no que tange ao ensino de Espanhol. Através da página também se iniciou a divulgação de vários movimentos #ficaespanhol de outros estados, colaborando para mostrar as mobilizações desses lugares. Tempos depois, em 2020, essa organização fortaleceu o movimento nacional pela permanência do espanhol nas escolas. A origem do movimento nacional e suas primeiras ações serão apresentadas na última seção deste capítulo.

Em março de 2018, iniciou-se na assembleia legislativa do RS a tramitação da PEC 270/2018, na qual constituiria o ensino da língua espanhola – de matrícula facultativa – disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Em um primeiro momento sabia-se que tramitar uma PEC não seria fácil, pois uma proposta de emenda constitucional deveria ser aprovada em dois turnos pela câmara legislativa. A PEC tramitou por várias comissões dentro da assembleia legislativa e desde o primeiro momento percebeu-se a importância da presença física do coletivo de professores(as), e neste momento também de estudantes, na assembleia legislativa. Por isso, toda a semana o coletivo se organizava para estar presente nas reuniões das comissões e no plenário da câmara da assembleia. Naquele momento, já era um grupo de professores(as) de todas as instâncias educativas e de alunos(as) de graduação e ensino médio, que dispunham a estar presentes para conversar com assessorias e deputados(as) estaduais sobre a importância da PEC.

As estratégias eram visitar gabinetes dos(as) deputados(as) para entregar documentação sobre a importância da PEC, e entregar panfletos informativos sobre o movimento; participar das reuniões das comissões para acompanhar a tramitação da PEC nessas comissões e assistir às sessões plenárias da câmara legislativa para seguir apoiando a proposição da PEC.

Junto a isso, as redes sociais continuaram sendo importantes, pois durante ou após o acompanhamento da tramitação eram postados os passos do coletivo e, em certos momentos, eram marcados os perfis dos deputados para solicitar o seu apoio através das redes sociais.

Após meses de visitas à Assembleia Legislativa, a PEC foi aprovada nas diversas comissões. Isso possibilitou a solicitação da tramitação no plenário da câmara legislativa do Estado do Rio Grande do Sul.

Em julho de 2018, a PEC 270/2018 foi aprovada, em primeiro turno. No segundo semestre daquele ano, a luta continuaria, pois ainda necessitava ser aprovada em um segundo turno. No segundo semestre haveria eleições estaduais, o coletivo precisaria que a PEC fosse aprovada ainda no ano que estava em curso, pois com a renovação da câmara de deputados(as) não se sabia se teria o mesmo apoio.

Foram meses difíceis, pois por várias semanas o coletivo de professores(as) e estudantes compareceu ao plenário e a proposta não era colocada na pauta de votação. A luta do coletivo não estava apenas na assembleia legislativa, o grupo reuniu-se com consulados, secretaria de educação (SEDUC/RS), conselho estadual de educação (CEE/RS), reitores de Institutos Federais e Universidades Federais no estado do Rio Grande do Sul. Além de organizar audiências públicas para debater o tema com a população e apresentar a posição sobre o assunto de parlamentares, instituições escolares e dirigentes de diversos órgãos.

Em dezembro de 2018, na última sessão do ano da Câmara Legislativa, a última pauta de votação foi a PEC 270/2018. Aprovada com unanimidade pelos 44 deputados e deputadas presentes. Alívio para aquele coletivo de professores e estudantes que lutaram e participaram desse grupo que objetivava trazer a oferta da língua espanhola para as escolas. Porém a luta não acabava ali, apenas se tinha ganho uma das batalhas.

Em janeiro de 2019, percebeu-se que nos referenciais curriculares do RS, documento que norteia a matriz curricular das escolas, não constava a oferta da língua espanhola. Procurou-se a assessoria da deputada Juliana Brizola para saber como proceder e solicitar orientações para que naquele instante a Emenda à Constituição fosse cumprida.



Após vários esclarecimentos, optou-se por criar a Frente Parlamentar Gaúcha Fica Espanhol que objetivava fiscalizar a implantação e obrigatoriedade do espanhol na rede pública. A frente foi de suma importância, pois percebeu-se que não era apenas a presença de um marco legal que garantiria a oferta dessa língua nas escolas. Iniciou-se a tramitação de várias denúncias ao ministério público para o cumprimento da emenda à constituição, inclusive uma delas foi a ausência da língua espanhola na matriz curricular divulgada pela SEDUC/RS às escolas em 2019.

Em 2020, notou-se que a língua espanhola já constava na matriz curricular das escolas estaduais a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos anos do Ensino Médio. Outra mudança ocorrida foi a presença da língua espanhola como componente obrigatório de oferta facultativa na proposta de elaboração do novo documento curricular. Embora o documento curricular tenha se baseado nas aprendizagens essenciais, competências e habilidades dispostas na BNCC para o ensino médio, a Emenda Constitucional do estado é citada como uma das justificativas dessa oferta.

No RS a fiscalização continua e espera-se não ter que lutar por esse direito fundamental de todo(a) cidadão(ã): o acesso à pluralidade linguística e cultural, oportunizando a escolha da(s) língua(s) estrangeira(s) que se desejar aprender.

## **2.2. Movimento Fica Espanhol na Paraíba**

O Movimento Fica Espanhol na Paraíba surgiu logo após as movimentações iniciadas pelos(as) professores(as) de língua espanhola do Rio Grande do Sul. Diferentemente desse estado, na Paraíba, a luta pela permanência do espanhol nas escolas públicas iniciou-se por mim, Lucas Paulino, um dos autores deste texto, professor de educação básica da Rede estadual da Paraíba e acadêmico do

curso de bacharelado em Relações Internacionais na Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

Cabe destacar que pelo fato do Brasil, antes do golpe parlamentar, ter tido governos que priorizaram uma maior aproximação do nosso país com a América Latina, especificamente durante os mandatos de Lula e Dilma Rousseff, é que eu, Lucas Paulino, busquei o apoio do Deputado estadual Anísio Maia do Partido dos Trabalhadores (PT), que constituía base desses governos na Paraíba e se mostrava totalmente contrário à política econômica, educacional e linguística que o governo Temer instituiu através de suas reformas, especialmente à Reforma do Ensino Médio a qual retirava oficialmente o espanhol da escola brasileira.

Johnson (2013) afirma que a formulação de uma política linguística deve-se considerar o contexto sociopolítico e histórico em que é criada. Essa minha ação coaduna com a visão do linguista e evidencia o quão é indispensável entender a realidade que a Paraíba e o Brasil enfrentavam.

Logo após o meu primeiro encontro com o Deputado Anísio Maia, ocorreram reuniões que buscavam viabilizar a manutenção do ensino do espanhol na Paraíba, assim como articulações políticas que criassem um movimento político-educacional que impulsionasse a aprovação do Projeto de Lei 1.509/2017, que versava sobre a obrigatoriedade da oferta do ensino da língua espanhola nas escolas públicas da Paraíba.

A fim de impulsionar esse movimento, assim como o apoio popular, em agosto de 2017, a equipe do Deputado Anísio e eu realizamos, na Assembleia Legislativa da Paraíba, uma audiência pública com representantes da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), assim como professores(as) e estudantes

secundaristas da Rede estadual. Na ocasião, apresentou-se o texto do PL 1.509/2017, escrito por mim, sob a supervisão do professor Secundino Vigón Artos da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e pelo Deputado Anísio.

É durante a tramitação desse Projeto de Lei que o movimento de fortalecimento do ensino de língua espanhola na Paraíba consolida-se. Como aponta Paulino (2019),

[t]oda essa união de professores da Educação Básica, estudantes de graduação em Letras/Espanhol, discentes da Rede Pública Estadual e docentes universitários culminou na reativação da Associação de Professores de Espanhol do Estado Paraíba (APEEPB) que teve e ainda mantém um papel decisivo nas ações de políticas linguísticas a favor da manutenção e expansão do ensino do Espanhol, não somente na Rede Estadual de Educação da Paraíba, mas em diversos municípios (PAULINO, 2019, p. 99).

Nesse meio tempo, em maio de 2018, o PL estadual 1.509/2017 foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça, pela Comissão de Educação da Assembleia Legislativa da Paraíba e por unanimidade pelos deputados da Assembleia Legislativa da Paraíba. Mas logo em seguida, foi vetado pelo executivo estadual. Apesar do veto, em agosto de 2018, os/as deputados(as) derrubam-no e em seguida, o presidente da Assembleia Legislativa da Paraíba o promulga, surgindo assim a Lei Estadual 11.191/2018, o primeiro dispositivo jurídico, pós Reforma do ensino médio que retoma a oferta obrigatória do ensino do espanhol em um sistema de ensino.

Após o lançamento do PL 1.509/2017, que converteu-se na Lei Estadual 11.191/2018, a APEEPB, através de seus sócios, promulga dezesseis leis municipais, destacam-se ações em (por ordem cronológica): Aerial (Lei 321/2017), Santa Rita (Lei nº 1.868/2018),

Esperança (Lei nº 318/2018), Mogeiro (Lei nº 307/2019), Santo André (Lei nº 426/2018), Umbuzeiro (Lei nº 360A/2018), Martinhas (Lei nº 188/2019), Campina Grande (Lei nº 7.267/2019), Puxinanã (Lei nº 603/2019), Alagoa Nova (Lei nº 476/2019) e Gurjão (Lei nº 373/2019), Soledade (Lei nº 833/2020), Monteiro (Lei nº 2.014/2020), Montadas (Lei nº 540/2020), Pocinhos (Lei nº 1.438/2020) e Poço de José de Moura (Lei nº 504/2020).

Além das dezesseis leis municipais que instituem obrigatoriamente a oferta do ensino do espanhol em seus sistemas de ensino, bem como a promulgação da Lei Estadual 11.191/2018, o Movimento Fica Espanhol na Paraíba, hoje representado pela APEEPB e sua diretoria, conseguiu, em 2019, um outro feito: a inserção da língua espanhola no itinerário formativo de “Linguagens, códigos e suas tecnologias” no documento norteador da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da Paraíba.

### **2.3. Movimento Fica Espanhol em Goiás: nossa luta se estende pelo cerrado goiano**

Diante do contexto apresentado na primeira seção deste capítulo e inspirada pelo Movimento Fica Espanhol no Rio Grande do Sul iniciado em 2016, uma professora de Língua Espanhola (LE) de uma escola privada da capital de Goiás iniciou uma mobilização com um grupo de estudantes e egressos(as) de escolas secundárias e do ensino superior, professoras universitárias e da rede estadual de Goiás. Lorena Alvim Blemith soube que as aulas de LE seriam reduzidas na escola onde atuava. Ao explicar para o seu grupo discente o que estava acontecendo, os/as estudantes ficaram preocupados(as) com as perdas de aprendizagem que teriam caso tivessem menos (ou nenhuma) aula de espanhol.

Após entrar em contato com Monica Mariño – representante do Movimento Fica Espanhol no RS – e fortalecida pela sensibilização de seus/suas estudantes, em agosto de 2018, Lorena se reuniu com suas professoras na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás para iniciar uma série de ações de mobilização pela permanência do Espanhol nas escolas públicas e privadas em Goiás. A partir dessas ações, surgiu em nosso estado o Movimento Fica Espanhol Goiás<sup>2</sup>. De acordo com Silva e Reis (2020), o movimento Fica Espanhol Goiás buscou assessoria jurídica de um advogado – Dr. Henrique Lozzi. Ele também era professor de língua inglesa e tanto esse advogado quanto demais apoiadores de outras áreas e profissões notaram a importância dessa luta para a educação goiana.

Segundo as autoras, com o apoio das professoras da faculdade, professoras(es) de espanhol das redes de ensino pública e privada do estado, ex-estudantes e apoiadoras(es) foram realizadas diversas ações de conscientização nas redes sociais, rádio, televisão e presencialmente em alguns parques da cidade de Goiânia, das quais destacamos: escrita do Projeto de Lei (PL),<sup>3</sup> busca de apoio político, sensibilização da sociedade goiana via redes sociais e mídias (televisão, jornais e rádio), mobilização para que os/as deputados(as) para que votem a favor do PL e publicações de artigos em jornais locais. Outra ação importante realizada em Goiás é a

- 
2. No capítulo que se intitula “O movimento #Fica Espanhol: uma luta em prol da pluralidade linguística e cultural no ensino brasileiro”, Silva e Reis (2020), explicam com mais detalhes as ações realizadas em Goiás e os motivos que nos mobilizaram a lutar pela permanência do ensino de Espanhol no Estado. Este texto está presente no livro “Políticas e formação de professores/as de línguas: O que é ser professor/a hoje?”, lançado em 2020.
  3. A Profa. Dra. Elena Ortiz Preuss (UFG) elaborou a versão final da minuta do PL com ricas informações sobre as potencialidades do Espanhol em Goiás e no Brasil.

presença de uma redatora da língua espanhola na equipe da BNCC e reforma do Ensino Médio em Goiás.

O PL foi acolhido e assinado por um deputado estadual da Assembleia Legislativa de Goiás (ALEGO), passou pela Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) e Comissão de Educação e aguarda em 2021 a votação em duas instâncias pelos(as) deputados(as) do estado. Após a votação, inicia-se um novo desafio: colocar a lei estadual em prática via observação e fiscalização das coordenações regionais do estado, formação docente, concurso público, proposta e elaboração de materiais e do currículo.

Contudo, sabemos que as ações do governo federal para colocar em prática a reforma do EM prevista pela lei nº 13.145/2017 seguem firmes no país. Os vinte e seis estados e o Distrito Federal (DF) devem (re)formular até 2020 o documento curricular – etapa Ensino Médio e implementá-lo nos anos subsequentes. Desde 2018, a Secretária de Estado da Educação de Goiás (SEDUC/GO) formou um grupo interno de redatores(as), coordenadores(as) e articuladores(as) que está atuando em duas etapas: 1) A construção do documento curricular com base nas aprendizagens essenciais, competências e habilidades dispostas na BNCC – etapa Ensino Médio (BRASIL, 2018) ação prevista para ser concluída até o final de 2020 e; 2) A implementação do novo Ensino médio em escolas piloto, prevista para se iniciar em 2021, a partir da primeira série dessa etapa e, nos anos subsequentes, ocorrerá gradativamente até completar todo EM.

Por isso, outro gesto de resistência que nós do movimento Fica Espanhol Goiás realizamos foi ocupar esse espaço de (re)elaboração curricular. Desde dezembro de 2019, tenho participado dessa equipe de redatoras e redatores do novo DC-GOEM e contribuído para fortalecer a presença da língua espanhola no EM. Essa equipe

é dividida por quatro áreas de conhecimento: Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, Matemática e suas Tecnologias e Linguagens e suas tecnologias. Faço parte dessa última área.

Cada área de conhecimento tem um grupo de professores(as) redatores(as) que representam os componentes curriculares mencionados na BNCC. Entretanto, ao contrário do que estava descrito na Base que apresentava apenas quatro disciplinas, a área de Linguagens de Goiás tem cinco componentes curriculares: Arte, Educação Física, Línguas Espanhola, Inglesa e Portuguesa. E embora a elaboração do texto curricular tenha sido conjunta, isto é, por área, destaco aqui a importância do acolhimento desse grupo e o estudo que fizemos para contemplar a língua espanhola junto a inglesa na competência específica quatro da BNCC.

Portanto, conforme DC-GOEM, documento que está em vias de aprovação e homologação, a língua espanhola em Goiás está na Formação Geral Básica (FGB), aprendizagem considerada essencial e obrigatória. Para compreender melhor os conceitos de FGB, Itinerários Formativos (IF), Projeto de Vida (PV), Ensino Técnico e Profissionalizante (EPT) entre outros termos que fazem parte da Reforma do Ensino Médio (EM) é preciso que você, leitora ou leitor, consulte os documentos publicados no site do MEC desde 2018. São materiais que explicam a arquitetura do novo EM.

Em 2019 e 2020, com esse grupo, tive a oportunidade de participar de diversos encontros formativos remotos e alguns presenciais ocorridos em Goiânia. Essas formações eram oferecidas pelo Conselho Nacional de Educação (CONSED) em parcerias com instituições diversas: Instituto Inspirare, Reúna, Unibanco, Ayrton Senna etc.

Em 2019, realizamos pouquíssimas formações presenciais e, com o advento da pandemia pelo novo Coronavírus, 2020 foi um

ano marcado por encontros apenas remotos via plataformas de reuniões e de compartilhamento de vídeos. Nesses dois anos, o grupo de redatoras e redatores estudou alguns conceitos básicos educacionais: teorias e estilos de aprendizagem, concepções e metodologias de ensino e educação, a diversidade goiana etc. Essa equipe da SEDUC/GO buscou contemplar as necessidades e realidades de Goiás via questionário diagnóstico aplicado a toda rede educacional do estado, bem como as regulamentações propostas para a reforma do EM. Em novembro de 2019, a versão preliminar do documento foi submetida a uma consulta pública e obteve muitas contribuições de toda sociedade civil. No ano seguinte, o grupo analisou todas as contribuições e redigiu a primeira versão do DC-GOEM.

Desde janeiro de 2021, essa versão está em processo de leitura crítica pelas conselheiras e conselheiros do CEE, passando por audiências públicas remotas para os apontamentos e possíveis mudanças no texto. Com a homologação e aprovação do documento, Goiás realizará as formações docentes sobre o novo EM. Caso a lei seja aprovada também no primeiro semestre de 2021, esse momento de encontros formativos com a rede estadual goiana será oportuno para sensibilizar e implementar a lei estadual do ensino de espanhol.

### **3. Movimento Fica Espanhol Brasil: algumas perspectivas e considerações**

Em maio de 2020, durante a conferência remota da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), cujo tema era “Porque aprender e ensinar espanhol no Brasil?” com a professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Márcia Paraquett, as professoras do Fica espanhol Goiás fizeram um chamado e manifesto para nos unirmos. Em poucos dias realizamos a primeira reunião virtual do movimento Fica Espanhol Brasil. Nosso encontro tomou uma



dimensão nacional e o grupo está lutando pelo retorno de uma lei nacional do espanhol na educação.

Somos integrantes do movimento Fica Espanhol Brasil que conta com representantes de 26 estados e do DF. O movimento objetiva propor a obrigatoriedade do componente curricular de Língua Espanhola na Educação Básica buscando na legislação as bases que a legitimem.

Para tanto, consideramos necessárias as seguintes estratégias:

1. Consolidar os movimentos estaduais, municipais e distrital para fortalecer o movimento nacional por meio de:

- a) organização de frentes de trabalho nesses âmbitos e;
- b) mobilização da comunidade, de docentes e estudantes de diferentes modalidades de ensino.

2. Desenvolver e implementar um trabalho de sensibilização da sociedade brasileira no que tange à relevância da necessidade do ensino do espanhol no Brasil e à diversidade linguística e cultural na Educação.

Para alcançar o objetivo proposto e consolidar as estratégias e ações estabelecidas foram criados cinco grupos de trabalho (GTs) - compostos pelos(as) representantes dos estados e do DF. Cada GT tem um(a) coordenador(a) que organiza as reuniões e demandas. Os GTs criados foram:

- GT1. Captação de apoio social e divulgação – responsável por elaborar e divulgar material de esclarecimento sobre a importância do espanhol nas escolas e na comunidade em geral. A divulgação ocorre nas redes sociais do movimento e, quando possível, em eventos de caráter nacional e internacional;

- GT2. Elaboração e revisão de documentos – elabora documentos necessários para a tramitação de comunicação com órgãos públicos e privados, por exemplo, cartas, ofícios, minutas e justificativas para proposição da lei federal;
- GT3. Contatos Políticos e assessorias – realiza contatos com políticos e suas assessorias para obter apoio a causa do Espanhol, propor ou revisar proposições relacionadas ao ensino de espanhol nos diferentes sistemas de ensino;
- GT4. Levantamento de dados específicos sobre o espanhol nos estados – exemplos: número de professores(as); como a oferta tem acontecido; cursos de graduação e pós-graduação na área. Este grupo busca junto aos estados e municípios dados que corroborem para informar que há uma grande demanda de professores(as) e cursos de graduação que formam todos os anos docentes de espanhol, ou quais podem suprir a necessidade de professores(as) nas redes públicas e privadas, quando for aprovada a Lei Federal do Espanhol e;
- GT5. Pesquisa sobre o impacto social e econômico da língua espanhola no Brasil – investiga o impacto social e econômico do espanhol no Brasil. Aborda a questão de números de turistas, – e pretende fazer um levantamento também de imigrantes e pessoas refugiadas – que ingressam no Brasil oriundo dos países hispanofalantes. Além de demonstrar a importância do conhecimento da língua espanhola para as indústrias, comércios e órgãos públicos.

Todos os GTs estão interligados de modo que um complementa a função do outro no sentido de poderem argumentar e justificar a retomada do ensino de espanhol nos diversos sistemas de ensino. Além de manter a comunidade informada sobre as ações e a importância do espanhol nas escolas, a união desses grupos tem

por objetivo elaborar documentos que contribuam para a justificativa política na proposição de uma lei federal, tais documentos contêm informações sobre a demanda de professores(as), cursos e o impacto social e econômico da língua espanhola na sociedade brasileira. Todas essas informações e documentos são imprescindíveis para contatar e arguir com os políticos.

Meses depois – setembro de 2020 – em videoconferência da Associação Brasileira de Hispanistas (Abehache), Paraquett (2020) refletiu sobre o marco histórico dessa união dos movimentos “Fica Espanhol” no Brasil. Conforme Paraquett (2020, p. 26), o movimento Fica Espanhol Brasil é um gesto de resistência que faz parte da quarta onda do hispanismo no Brasil,<sup>4</sup> visto que, através das redes sociais, as Associações de Professores de Espanhol presentes nas cinco regiões do país organizaram-se e com o apoio de parlamentares e de Secretarias de educação começaram um processo de retomada da oficialização da oferta do ensino da língua espanhola em diferentes estados da federação.

Sobre esse fenômeno de retomada e de ressignificação da extinta Lei Federal 11.161/2005 nas esferas estaduais, Rodrigues (2020) aponta que isso acontece porque uma nova lei não apaga uma lei anterior e que os processos de memória não possibilitam esse apagamento. A forma como as associações envolvidas no movimento Fica Espanhol encontrou de contestar a nova LDB foi criando leis em âmbito estadual e municipal que combatessem a ausência da pluralidade linguística na legislação educacional, e, assim, reo-

---

4. Para saber um pouco mais sobre quais são as quatro ondas do hispanismo no Brasil, é preciso ler o texto apresentado pela autora no XI Congresso Brasileiro de Hispanistas e faz parte do capítulo da revista Abehache (nº 17) de 2020. Este evento aconteceu em setembro de 2020 na Universidade Federal de Pernambuco, de modo remoto por causa da pandemia da COVID-19.

cupando o espaço do espanhol na escola de educação básica. A exemplo temos o Rio Grande do Sul com a PEC 270/2018, a Paraíba com a Lei Estadual 11.191/2018 – e as dezesseis leis municipais aqui descritas – bem como em outros estados do país onde leis já foram aprovadas ou estão em vias de aprovação.

A existência desse movimento e de nossa luta pela permanência do ensino de espanhol junto a outras línguas se fundamenta no Art. 4º da Constituição Brasileira, no qual se afirma que o Brasil deve buscar a integração política, econômica e sociocultural entre os povos latino-americanos, através da formação de uma comunidade latino-americana entre as nações. Contudo, ao nos depararmos com esse contexto político e educacional nos questionamos: como conseguir a integração de povos com medidas políticas e linguísticas antidemocráticas e de caráter monolíngue? A luta do movimento é pela desconstrução de uma ideologia linguística monolíngue, homogênea e neoliberal, pela diversidade linguística e para oportunizar a(s) escolha(s) da(s) língua(s) que os/as estudantes desejam aprender.

## Referências

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Portal da Legislação, Brasília, 5 ago. 2005. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. *Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016a*. Portal da Legislação, Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2016/Mpv/mpv746.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Portal da Legislação, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)> Acesso em: 29 jan. 2021.

GOIÁS/BRASIL. *Novo Documento Curricular etapa Ensino Médio - Goiás (DC-GOEM)* Primeira versão. Formação Geral Básica. Disponível em: [https://bncc.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Cap\\_02-1.pdf](https://bncc.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/12/Cap_02-1.pdf) Acesso em: 22 jan. 2021. No prelo.

GOIÁS/BRASIL. *Projeto de lei complementar nº 05, 09 out. 2019*. Dispõe sobre o ensino obrigatório de língua espanhola, nas escolas públicas e privadas de Goiás. Disponível em: <https://saba.al.go.leg.br/v1/merged/view/sgpd/public/T98aUP8iUullgDI-QkLx16H1NSWRXR1s-gRwjHEZwIHYKrNtGPevZLTkhJwSqjeX1W09RtyQxvL0vUx6j9TINFnO-JHNEiAjaJKqTz5flRas=/pdf/2019006130> Acesso realizado em: 22 jan. 2021. No prelo.

JOHNSON, D. C. *Language Policy*. New York: Palgrave Macmillan, 2013. 291 p.

PARAÍBA/BRASIL. Lei nº 11.191, de 29 de agosto de 2018. Dispõe sobre oferta da disciplina de Língua Espanhola na grade curricular da Rede Estadual de Ensino. *Diário Oficial* [do Estado da Paraíba], João Pessoa, PB, n. 16.697, 05 set. 2018.

PARAQUETT, M. As quatro ondas do Hispanismo no Brasil. *Revista Abehache* n. 17, 2020, p. 11-27.

PAULINO, L. S. A Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB) como agente de Política Linguística e a sua relação com a Lei Estadual 11.191/2018. *Revista Abehache*, n. 16, 2019 p. 92-118. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/297>. Acesso 25 dez 2020.

RIO GRANDE DO SUL/BRASIL. *PEC 270/2018*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola, de matrícula facultativa, constituirá disciplina obrigatória das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PEC&NroProposicao=270&AnoProposicao=2018&Origem=Dx> Acesso em: 22 jan. 2021.

RODRIGUES, F. S. C. *El español en Brasil*. Canal da Abralin no Youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=u62-JIYDRPY&t=2029s>. Acesso em: 23 de dez de 2020.

SILVA, C. A. M & REIS, J. A. *O movimento #Fica Espanhol: uma luta em prol da pluralidade linguística e cultural no ensino brasileiro*. In: FREITAS, C.C *et al.* Políticas e Formação de professores/as de línguas. O que é ser professor/a hoje? Anápolis: Editora UEG, 2020, p. 95-109.

# **Decolonizando o currículo de Língua Portuguesa: como o Estágio Curricular Obrigatório nos cursos de Licenciatura em Letras pode contribuir para isso?**

Mirian Santos de Cerqueira  
(FL/UFG)

## **Para início de conversa: o que é colonialidade?**

Antes de adentrarmos à discussão sobre a decolonização do currículo da disciplina Língua Portuguesa, precisamos apresentar uma breve reflexão em torno dos conceitos de colonização, colonialidade e descolonização, a fim de melhor compreendermos o que chamaremos de decolonialidade. Vejamos o que diz Torres (2007) acerca do conceito de colonialidade:

(...) a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico,

na cultura, no sentido comum, na auto-imagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente. (TORRES, 2007, p. 131, *apud* OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 18).

Nesse sentido, quando propomos a ideia de decolonizar o currículo, estamos nos pautando na premissa de que o Brasil já está descolonizado em termos jurídicos e geopolíticos de seus colonizadores portugueses desde a data da Independência do país (1822). No entanto, mesmo com esse processo tendo se dado há muito tempo, ainda não conseguimos nos libertar das práticas sociais, subjetivas, econômicas, educacionais, linguísticas e discursivas de opressão, uma vez que reproduzimos, mesmo que inconscientemente, relações de poder e estigmatização, tanto na instituição escolar quanto na sociedade de um modo geral. Por isso, nesse contexto, cabe falar em decolonialidade, pois o que temos presente é a colonialidade em todas as suas manifestações, quais sejam: *colonialidade do poder, colonialidade do saber e colonialidade do ser* (cf. MIGNOLO, 2003).

Dentre tais aspectos da colonialidade, interessa-nos, neste capítulo, focar mais especificamente naquilo que Quijano chama de *Colonialidade do poder*. Segundo Quintero *et al.* (2019, p. 6),

(...) a colonialidade do poder, tal como foi conceitualizada por Quijano, é a chave analítica que permite visualizar o espaço de confluência entre a modernidade e o capitalismo, bem como o campo formado por essa associação estrutural. É justamente nesse campo de confluência e conjunção que se veem afetadas, de modo heterogêneo porém contínuo, todas as áreas da existência social, tais como a sexualidade, a autoridade coletiva e a "natureza", além, é claro, do trabalho e da subjetividade.



Exemplos de como tal colonialidade se verifica no cotidiano escolar estão relacionados ao modo como a Língua Portuguesa é vista por muitos professores, estudantes e sociedade, ou seja, pelo fato de ainda se acreditar que a língua falada no Brasil deve seguir os parâmetros da língua falada em Portugal. Por trás dessa ideia está a crença de que brasileiros corromperam a língua, sobretudo a escrita, dos clássicos escritores portugueses. Além disso, observa-se constantemente o apagamento das línguas africanas que aqui chegaram, bem como das línguas e dos povos indígenas, desconsiderando-se completamente a realidade multilíngue e multiétnica do nosso país, o que contribui de maneira direta para a manutenção de práticas racistas e colonizadoras no currículo da Educação Básica e também superior. (cf. BORGES; SANTOS, 20015, p. 92).

A esse respeito, Oliveira (2009) apresenta dados que contribuem para desconstruir a crença, ainda em vigor, de que que brasileiros falam somente o português. Segundo o autor,

(...) no Brasil de hoje são falados por volta de 200 idiomas. As nações indígenas do país falam cerca de 170 línguas (chamadas de autóctones), e as comunidades de descendentes de imigrantes outras 30 línguas (chamadas de línguas alóctones). Somos, portanto, como a maioria dos países do mundo - em 94% dos países do mundo são faladas mais de uma língua - um país de muitas línguas, plurilíngue. (OLIVEIRA, 2009, p. 1)

Os dados apresentados por Oliveira (*op. cit.*) são sistematicamente desconsiderados pela escola brasileira, uma vez que esta segue a crença em um modelo monolíngue de ensino e currículo, já que este se pauta na ideia de que devemos todos falar uma língua única. Tal monolingüismo se reflete nas práticas cotidianas da instituição escolar e reforçam, ainda mais, a exclusão social. Segundo Bortoni-Ricardo,

No caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua padrão. (BORTONI-RICARDO, 2005, p 15).

Esse mesmo sentimento de insegurança de que fala a autora é perceptível nos cursos de Licenciatura em Letras/Português, especialmente nas disciplinas de Estágio curricular obrigatório, uma vez que os licenciandos, em sua maioria, sentem-se à margem de um processo em que dificilmente conseguirão atuar para sua efetiva transformação. Isso se revela mais profundamente a partir dos relatos obtidos durante os estágios nas escolas-campo, situação em que percebem o cotidiano escolar com uma lupa mais potente de aumento.

## **1. Para que precisamos repensar os currículos escolares de Língua Portuguesa e Estágio Supervisionado?**

A temática da decolonização do currículo tem sido abordada em diferentes perspectivas teórico-epistemológicas por muitos estudiosos da linguagem, da educação e das ciências sociais e humanas de um modo mais amplo. No entanto, quando nos referimos à decolonização do currículo da disciplina escolar Língua Portuguesa e seus desdobramentos no âmbito do Estágio Supervisionado, muito ainda precisa ser estudado e compreendido, sobretudo porque a concepção de língua/linguagem nem sempre é a mesma para todas as perspectivas que abordam a colonialidade nas disciplinas em questão.

## 1.1. Contextualizando o ensino de LP na Educação Básica

Antes de entrarmos pormenorizadamente no tema deste capítulo, é importante retomar um pouco a história da disciplina chamada *português* ou *língua portuguesa* no contexto escolar brasileiro. De acordo com Soares (2004), a disciplina escolar denominada Língua Portuguesa só é instituída formalmente nas escolas brasileiras nas últimas décadas do século XIX. Para a autora,

nos primeiros tempos de nosso país, a língua portuguesa estava ausente não só do currículo escolar, mas também, de certa forma, do próprio intercurso social (e certamente esta segunda ausência explica, ainda que parcialmente, a primeira). É que três línguas conviviam no Brasil Colonial, e a língua portuguesa não era a prevalente (...) (SOARES, 2004, p. 157).

Situar historicamente a disciplina Língua Portuguesa nos auxilia na compreensão do *modus operandi* desse saber escolar que parece se perpetuar até os dias de hoje, apesar de todos os avanços no campo de estudos das ciências da linguagem e suas áreas de interface. Prova disso é que ainda não conseguimos nos libertar da concepção de gramática como manual de regras a serem seguidas para “o bem falar e escrever”, presente em grande parte das aulas de Língua Portuguesa na Educação Básica e propagada pelos meios de comunicação e exames oficiais por todo o país (Enem, Provinha Brasil etc.).

Podemos dizer que no âmbito da Linguística brasileira, os primeiros acenos de discussão, no sentido de “decolonizar” o currículo de Língua Portuguesa nas escolas de Educação Básica, surgiram como parte de uma agenda de pesquisadores do chamado “núcleo duro” da Linguística, os quais apresentavam preocupação com questões ligadas à variação linguística e como a escola poderia se valer das descobertas desta ciência no seu fazer didático.

Nesse sentido, estudiosos como Geraldi (1984, 1992), Faraco (1984), Ilari (1992), Franchi (1987), Possenti (1996), Travaglia (1996), Neves (2004) e Bortoni-Ricardo (2004; 2005) elaboravam uma discussão acerca de como a Linguística teórica e/ou Aplicada poderia contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa em sala de aula. Dentre algumas contribuições desses estudiosos podemos destacar a noção de *variação linguística* (BORTONI-RICARDO, *op. cit.*), trazida pela Sociolinguística de base laboviana, e o conceito de *criatividade linguística* (FRANCHI, 1987). Mesmo que tais campos de estudo, a princípio, não trabalhassem com a temática da decolonialidade de maneira explícita e direta, podemos perceber que havia, de algum modo, sinalizações para um movimento maior em torno desse tema, uma vez que questionavam a ordem vigente em termos de concepção de língua/linguagem e ensino de língua portuguesa, concepções estas, na maioria das vezes, atreladas à visão estruturalista e mecanicista da linguagem.

Em seu livro clássico *O texto na sala de aula*, Geraldi (1984) organiza uma série de capítulos em torno de propostas teórico-metodológicas para se repensar o ensino de Língua Portuguesa nos idos dos anos 80, fase marcada pelo início da abertura política após anos de educação tecnicista, fruto da política vigente na Ditadura Militar. Tais textos anunciavam uma mudança de perspectiva no âmbito do que seria chamado de disciplina escolar Língua Portuguesa. Um desses textos, intitulado *As sete pragas do ensino de Português*, de autoria de Faraco (1984), apresentava um conjunto de problemas que deveriam ser combatidos em sala de aula, a partir da visão trazida pela Linguística no Brasil. Nesse mesmo contexto, é importante frisar a conhecida distinção feita por Geraldi em torno dos conceitos *redação* e *produção*. Para o autor,

na escola não se escrevem textos, produzem-se redações e estas nada mais são do que simulação da língua escrita. Na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e isto nada mais é do que simulação de leituras. Por fim, na escola não se faz análise lingüística, aplicam-se regras a dados já existentes. E isso nada mais é do que simular a prática científica da análise lingüística. (GERALDI, 1984, p. 78)

Seguindo a mesma trilha, diferentes abordagens foram surgindo na busca de oferecer aos professores da Educação Básica suporte teórico-metodológico fundamentado nas correntes da variação linguística, do texto e do discurso, compreendendo um empreendimento em torno do que seria uma "revolução" na forma de entender o ensino da Língua Portuguesa. Isso deu início à criação e divulgação em todo o país dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* - PCN (BRASIL, 1998), cuja base central estava ancorada nos conceitos de texto, gênero textual e análise linguística.

Dentro desse novo paradigma, podemos destacar um esquema que ficou imensamente conhecido em todo o país, a partir da proposta de organização dos conteúdos de Língua Portuguesa para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental com base nos PCN (BRASIL, 1998):

A inovação na proposta é perceptível a partir dos termos *Uso e Análise Linguística*. O primeiro, filiado à perspectiva da variação linguística de base sociolinguística, reconhecendo a necessidade de se considerar a "unidade linguística" na "diversidade", sem se abrir mão do fato de que o Português tem o estatuto de língua oficial no Brasil. O segundo termo, por sua vez, alinha-se, de certo modo, a distinção apresentada em Franchi (1987, p. 39-40) sobre as atividades *linguística*, *epilinguística* e *metalinguística*, e a perspectiva dialógica bakhtiniana defendida por Geraldi (1984, 1991), distanciando-se, desse modo, da ideia de análise sintática tradicional, a qual se baseia em regras prescritivas, classificações e definições de termos e categorias gramaticais.

No âmbito do Ensino Médio,<sup>1</sup> com a publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM* (BRASIL, 1999) e, posteriormente, *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM* (BRASIL, 2006), a área destinada ao estudo da Língua Portuguesa será conhecida como *Linguagens, códigos e suas tecnologias*, partindo, também, de uma visão sociointeracionista da linguagem. Nessa perspectiva,

As expressões humanas incorporam todas as linguagens, mas para efeito didático, a linguagem verbal será o material de reflexão, já que, para o professor de língua materna, ela é prioritária como instrumento de trabalho. O caráter sociointeracionista da linguagem verbal aponta para uma opção metodológica de verificação do saber linguístico do aluno, como ponto de partida para decisão daquilo que será desenvolvido, tendo como referência o valor da linguagem nas diferentes esferas sociais (BRASIL, 1999, p. 139).

Passados quase 20 anos da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, 1999) surge, após longas discussões,

- 
1. Por questão de espaço, não abordaremos as diversas mudanças pelas quais passaram o Ensino Médio no país, resultando em diferentes propostas curriculares. Segundo Moehlecke (2012, p. 52), “duramente criticadas por grupos contrários às políticas do governo FHC, novas diretrizes curriculares para o ensino médio já vinham sendo propostas desde a aprovação das DCNEM em 1998. Contudo, tal debate se consolida e entra na agenda do poder público com o início da gestão do governo Lula. Em 2003, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), do MEC, iniciou uma série de discussões e consultas sobre o tema que culminou no Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política”, cujas principais discussões foram publicadas em livro em fevereiro de 2004. Posteriormente, a Secretaria de Educação Básica (SEB), da qual a educação de nível médio passa a fazer parte, iniciou uma revisão dos PCNEM, consultando diversos especialistas no assunto, o que culminou nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, publicadas em 2006.”

debate e consulta a diferentes instâncias (secretarias de educação, professores, gestores, e sociedade civil)<sup>2</sup> a proposta de normatização do ensino em todo o país, conhecida como *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2018), a qual é definida nos seguintes termos:

(...) um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7). (grifo do autor).

Para que tais aprendizagens possam ser desenvolvidas pelos estudantes no âmbito da Educação Básica, o documento propõe que se conceba a organização do processo de ensino e aprendizagem a partir de competências (gerais e específicas) e habilidades. No caso do Ensino Médio, especificamente no âmbito da área de *Linguagens e suas tecnologias* – Língua Portuguesa, o objetivo consiste em:

aprofundar a análise sobre as linguagens e seus funcionamentos, intensificando a perspectiva analítica e crítica da leitura, escuta e produção de textos verbais e multissemióticos, e alargar as referências estéticas, éticas e políticas que cercam a produção e recepção de discursos, ampliando as possibilidades de fruição, de construção e produção de conhecimentos, de compreensão crítica e intervenção na realidade e de participação social dos jovens, nos âmbitos da cidadania, do trabalho e dos estudos. (BRASIL, 2018, p. 498).

---

2. Para maiores informações sobre as diferentes etapas pelas quais passou a elaboração da BNCC, sugerimos o acesso ao site do *Movimento pela Base* <https://movimentopelabase.org.br/>

A partir dessa perspectiva, e compreendendo como necessária uma abordagem que considere a natureza decolonial do currículo de Língua Portuguesa, nossa proposta de Sequência Didática estará voltada para os anos finais do Ensino Médio.

## **1.2. Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa: algumas questões**

Pensar os fundamentos e o funcionamento da disciplina de Língua Portuguesa na escola de Educação Básica requer, necessariamente, um olhar para a formação inicial do professor, ou seja, requer que problematizemos as práticas de linguagem na disciplina de Estágio como *locus* de colonialidade/decolonialidade dos saberes em torno dessa disciplina. Para melhor entendimento dessa questão, faremos um breve percurso acerca de algumas das concepções de Estágio comumente abordadas nos cursos de Licenciatura em Letras.

De acordo com Pimenta & Lima (2004), pelo menos três modelos são verificados no âmbito dos cursos de Licenciatura, quais sejam: 1. A prática como imitação de modelos; 2. A prática como instrumentalização técnica; e 3. O estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis docente.

Segundo as autoras, o primeiro modelo está alinhado à ideia de que ensinar é seguir/imitar modelos “bem sucedidos”, ou seja, basta apenas seguir uma “receita” e aplicá-la sem mudanças a todo e qualquer contexto de ensino, pois só assim haverá garantia de que o aprendizado acontecerá como o esperado. As bases dessa concepção alinham-se, de algum modo, às bases da Psicologia comportamental. Segundo Pimenta e Lima (2004, p. 8),

Essa perspectiva está ligada a uma concepção de professor que não valoriza sua formação intelectual, reduzindo a atividade



docente apenas a um fazer, que será bem sucedido quanto mais se aproximar dos modelos que observou. Por isso, gera o conformismo, é conservadora de hábitos, idéias, valores, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante.

Com relação ao segundo modelo, verifica-se uma ênfase no desenvolvimento de técnicas, habilidades e metodologias por parte dos professores em formação inicial, com o objetivo de dar suporte à preparação de aulas, oficinas e todo o tipo de trabalho voltado à prática. Nessa perspectiva, há uma forte crença de que teoria e prática são dicotômicas, devendo-se investir na "prática", no "saber fazer" como uma espécie de "solução" para os problemas e dificuldades próprios do processo de ensino e aprendizagem.

Já o terceiro modelo está fundamentado na ideia de que o Estágio deve ser encarado como atividade de pesquisa, em que o professor é visto como professor-pesquisador que atua na e a partir da realidade observada, podendo nela intervir para transformá-la. Parte-se da ideia de *práxis*, ação dialética fundamentada na realidade, conforme observam as autoras:

o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 16).

Tal perspectiva dialoga, de alguma maneira, com o conceito de decolonialidade, uma vez que propõe um novo modo de pensar a realidade observada para transformá-la, ou seja, não se conforma às ideias hegemônicas sobre ensino e aprendizagem, buscando assim novas formas de interpretar o contexto observado. Essa perspectiva coloca em evidência o fato de que é preciso

mudar o modo de pensar a sociedade para que isso se reflita na instituição escolar. Isso não quer dizer que a escola não possa, de algum modo, reivindicar e atuar no seu processo de mudança. Tal perspectiva parece se alinhar à proposta de Pedagogia *Histórico-crítica*, proposta por Saviani. Para o autor,

(...) a pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, conseqüentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos pedagogia histórico-crítica. (SAVIANI, 2008, p. 100).

Considerando, pois, a concepção de Estágio como atividade instrumentalizadora da práxis docente, juntamente com a proposta de Pedagogia *Histórico-crítica*, buscaremos apresentar uma proposta didática que viabilize, de alguma maneira, o processo de decolonização do currículo de Língua Portuguesa na Educação Básica e que sirva, em certa medida, como ponte para a construção de um currículo que repense as práticas da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório nos Cursos de Licenciaturas em Letras/Português.

## **2. Por uma proposta didática para decolonização do currículo de Língua Portuguesa**

Para pensarmos acerca de uma proposta didática voltada para o processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que pretenda seguir uma abordagem decolonial, em primeiro lugar, precisamos repensar o nome da disciplina em questão e o fato de que, por ser legitimado pela Constituição Federal, não pode ser modificado, mas questionado, ou seja, é importante levar essa discussão

para as aulas de Estágio nas licenciaturas, a fim de que estudantes e professores possam compreender as bases que contribuirão para a formação do Português falado no Brasil e sua relação com outras línguas (africanas e indígenas, sobretudo), conforme já apontado nas seções anteriores deste capítulo.

Nesse sentido, concordamos com Munanga, ao dizer:

Nós não podemos ficar com currículos escolares do século passado que nada tem a ver com a dinâmica da sociedade. Não temos que ficar com currículo escolar que é simplesmente fundamentado em uma única visão do mundo, numa visão eurocêntrica que não contempla a diversidade, que não contempla as diferenças. Na realidade não é um currículo inclusivo, e sim exclusivo. (MUNANGA, 2013, p. 27)

Em segundo lugar, é fundamental que se repensem as relações estabelecidas nas escolas-campo de Estágio, ou seja, que se considere a participação efetiva de professores e estudantes da Educação Básica na construção dessa proposta, uma vez que são indispensáveis a escuta e o acolhimento acerca do que eles necessitam em seu processo. Nesse sentido, não é mais possível que a escola-campo seja vista como receptora passiva das propostas apresentadas pela universidade; ao contrário, escola e universidade deverão estabelecer parcerias por meio de projetos, sempre que possível, na busca de enfrentar os problemas que surgirem. Ao invés de chegar com um projeto pronto, acreditamos que uma atitude mais respeitosa por parte dos cursos de Licenciatura em Letras seria ouvir e acolher as demandas das escolas-campo, mesmo com todas as dificuldades e entraves que isso possa ocasionar, pois sabemos que esse diálogo nem sempre é possível, pelas inúmeras razões que já conhecemos (estrutura curricular das escolas e universidades, relação estagiários e supervisores, burocracia das duas instituições, tempo destinado ao Estágio, infraestrutura das escolas, dentre outras questões).

Em terceiro lugar, é importante termos em mente a concepção de letramento que pretendemos adotar nas práticas de linguagem e verificarmos de que maneira tal concepção está alinhada aos anseios de professores e estudantes e se está pensada em função de uma prática decolonial de ensino, com vistas ao protagonismo dos estudantes, reconhecendo todos os entraves da situação socioeconômica em que estão inseridos.

Desta forma, na presente proposta, partimos da concepção de língua/linguagem como prática de interação social, considerando suas múltiplas funcionalidades em distintos contextos de comunicação e interlocução (cf. BAKHTIN, 1981). Com relação à concepção de letramento, adotamos a perspectiva formulada por Street (2003, 2001, 1995, 1984 *apud* TERRA, 2013, p. 45), segundo a qual:

(i) o letramento é uma prática social e não simplesmente uma habilidade técnica e neutra; (ii) os modos como os indivíduos abordam a escrita têm raízes em suas próprias concepções de aprendizagem, identidade e existência pessoal; (iii) todas as práticas de letramento(s) são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade.

Pensando em letramento como prática social, nossa proposta de ensino pretende abordar como eixo central de discussão o tema *precarização do trabalho e racismo*<sup>3</sup>. A ideia é mostrar como a precarização do trabalho está associada a práticas racistas. Para construirmos nossa SD, tomaremos, como ponto de partida, duas reportagens: uma envolvendo a polêmica sobre o caso do entregador de *ifood*

---

3. Nesse contexto, consideramos importante que o professor da Educação Básica e os estudantes de Licenciatura em Letras tomem conhecimento das leis nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008) e nº 12.288/2010 (BRASIL, 2010).

barrado em um condomínio de luxo em Goiânia;<sup>4</sup> e outra abordando o caso de uma funcionária de um supermercado vítima de racismo<sup>5</sup>

A escolha pelas duas reportagens apresentadas justifica-se pelo fato de abordarem a temática do racismo e sua relação com o trabalho. No primeiro caso, a vítima é um homem negro; no segundo, uma mulher negra. Tais aspectos serão abordados na sequência didática que apresentaremos a seguir.

Para fundamentar nossa proposta, partimos da visão sociointeracionista de linguagem e ensino e aprendizagem com foco na noção de *sequência didática*, delineada por Dolz e Schneuwly, no âmbito da *Escola de Genebra*. Para os autores, sequências didáticas são “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Essa concepção de sequência didática, por sua vez, está em conformidade com o conceito de letramento proposto por Street (*op. cit.*), levando-nos, desse modo, a nos alinharmos, também, às ideias defendidas por Zaidan (2019). Para essa autora,

Por fomentarem o pensamento crítico, compreendido como a capacidade de dar sentido às diversas formas de materialização textual do discurso, identificar as assimetrias de poder e engajar-se no processo de transformação social, as práticas de letramento situam-se, necessariamente, no centro da luta pela refundação do Estado e constituem traço fundamental de qualquer retomada do desenvolvimento civilizacional, para a qual uma perspectiva educacional humanista é condição indispensável. (ZAIDAN, 2019, 1313).

---

4. <https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2020/10/27/moradora-de-condominio-de-luxo-e-suspeita-de-nao-deixar-entregador-entrar-por-ser-negro-nao-vou-permitir-esse-macaco.shtml>

5. <https://istoe.com.br/so-para-branco-usar-funcionaria-denuncia-racismo-em-mercado-e-e-demitida/>

Relacionando os dois conceitos em questão, *seqüência didática* e *letramento crítico*, nossa proposta de SD contemplará, ao todo, cerca de sete etapas, com foco na produção textual (escrita e oral), bem como nas atividades de leitura, escuta e reflexão sobre a língua, numa perspectiva de transversalidade.<sup>6</sup>

O esquema apresentado pode ser organizado em diferentes aulas e temáticas, a depender dos objetivos do professor e dos estudantes, uma vez que o currículo deve ser pensado em função das necessidades dos aprendizes e de como tais conhecimentos podem contribuir para a sua emancipação, empoderamento e tomada de consciência rumo à transformação da realidade vivenciada (cf. SAVIANI, 2008). Nesse sentido, a escolha do gênero textual trabalhado em sala de aula deve estar atrelada ao tema a ser abordado, visando à adequação desse tipo de letramento aos contextos sociolinguísticos, culturais, pragmáticos e políticos, conforme defendem os mais diferentes documentos oficiais para o ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica (BRASIL, 1998, 1999, 2006 e 2018), mas não só isso. Nossa proposta se filia à concepção de pedagogia *histórico-crítica* proposta por Saviani (2008), uma vez que aposta na superação, ainda que limitada, do caráter reprodutivista da escola em meio a uma sociedade capitalista. Para o autor, a escola, mesmo sendo reprodutora das práticas excludentes da sociedade, deve procurar meios de possibilitar aos estudantes (classe dominada) algum tipo de acesso ao conhecimento e às estruturas de poder para que possam ter condições de fazer frente à classe dominante.

Pensando nisso, nossa proposta não desconsiderará o ensino sistemático da variedade padrão do Português falado no Brasil, mas

---

6. Entendemos por *transversalidade* o fato de as temáticas propostas na SD poderem ser abordadas no âmbito de várias disciplinas.

tomará como pressuposto o fato de que todas as bases para a formação do que se chama Português do Brasil deverão ser repensadas, inclusive considerando as relações de poder subjacentes às práticas impostas pela sociedade aos seus falantes. A ideia é dar acesso a professores e alunos para que possam questionar o porquê de terem de “aprender” a língua do Estado e como isso será possível considerando todas as desigualdades e violências a que estão sujeitos diariamente. Sem colocar essa questão no centro do debate não nos parece possível pensar em decolonizar o currículo e suas práticas.

É importante considerar que a proposta aqui elaborada não pretende ser um receituário de como se ensinar Língua Portuguesa na escola, mas, apenas, uma tentativa de colocar sobre a mesa pontos de reflexão que já vêm há muito tempo incomodando professores e alunos tanto na Educação Básica quanto na universidade. De maneira alguma pretendemos esgotar tal discussão ou minimizar as estruturas complexas que envolvem a decolonização do currículo, da escola, das práticas sociais, linguísticas e discursivas. Por essa razão, apostamos num ensino que vislumbre o letramento crítico, por meio de discussões engajadas, sobre temas relevantes socialmente, tomando como ponto de partida o conhecimento do aluno e sua realidade. Isso não significa esquecer a análise linguística e seus propósitos. Por isso, será importante ao professor conhecer os diferentes níveis de análise (fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e pragmática) da palavra ao texto, buscando no funcionamento da língua em uso o material de que precisa para refletir junto com seus alunos sobre as diversas possibilidades de sentido que um texto/discurso pode produzir.

Acreditamos que, desse modo, podemos contribuir para pensar numa possível decolonização do currículo de Língua Portuguesa, considerando a língua como interação social e lugar de embates

ideológicos, políticos e sociais, mas considerando também sua materialidade e suas potencialidades, ou seja, todas as dimensões de que os sujeitos dispõem quando dela fazem uso nos mais diferentes contextos de uso da linguagem (cf. BAKHTIN, 1981; FRANCHI, 1987; GERALDI, 1984, 1991; POSSENTI, 1996; BRASIL, 2018, dentre outros).

## Considerações finais

No presente capítulo, buscamos trazer uma breve reflexão acerca da temática da decolonização do currículo de Língua Portuguesa tanto no âmbito da Educação Básica quanto no âmbito da Educação Superior, mais especificamente por meio da disciplina de Estágio supervisionado nos cursos de Licenciatura em Letras/Português. Para isso, almejamos viabilizar um percurso acerca do que os documentos oficiais e estudos nos campos da linguagem e educação dizem sobre o ensino de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998, 1999, 2006 e 2018), a fim de compreender de que maneira isso pode auxiliar no processo de emancipação e empoderamento de professores e alunos rumo à transformação de suas práticas e vivências socioculturais. Para isso, partimos da concepção de *colonialidade do poder*, elaborada por Quijano *apud* Quintero *et al.* (2019); da concepção de *Estágio como práxis da atividade docente*, formulada por (PIMENTA; LIMA, 2004); da concepção de linguagem postulada por Bakhtin (1981); do conceito de Sequência Didática assentado nos fundamentos da Escola de Genebra, por meio das contribuições de Dolz e Schneuwly (2004); do conceito de letramento proposto por Street (2003, 2001, 1995, 1984 *apud* TERRA, 2013 e dos pressupostos da Pedagogia *Histórico-crítica* (SAVIANI, 2008).

Nosso objetivo foi ampliar a discussão já há muito instaurada nesse campo de estudos da linguagem e da educação, não para trazer uma proposta salvacionista, mas para entrever possibilidades de



atuação em meio às fissuras deixadas pelas práticas colonizadoras presentes no âmbito do ensino e da aprendizagem da Língua Portuguesa em contexto formal. Isso nos levou a compreender a decolonialidade ou decolonização muito mais como uma “postura” de vida do que mesmo uma postura estritamente teórico-epistemológica, razão pela qual acreditamos que tal “postura” possa ser incentivada tanto na Educação Básica quanto nos Cursos de Licenciatura em Letras de um modo geral.

## Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília: SEF, 1998.

BRASIL/ SEMTEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1999.

BRASIL. *Lei Federal nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Seção 1.

BRASIL. *Lei Federal nº 12.288, de 20 de julho de 2010*. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 21 jul. 2010. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> (acesso em 22/07/2020).
- BORGES, H.; SANTOS, E. C. S. Pela descolonização do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. *Domínios de Linguagem*. Uberlândia. v. 9/4, out./dez., 2015. p. 91-126.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BUNZEN, C. A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 11, n. 34, p. 885-911, set./dez. 2011.
- CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37 jan/abr. 2008.
- CERQUEIRA, M. S. *Atividade ou exercício no trabalho com a produção escrita em sala de aula de Língua Portuguesa?* Dissertação de Mestrado. UFAL: Maceió, 2003.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.
- FARACO, C. A. As sete pragas do ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 3. ed. Cascavel: ASOESTE, 1984.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em linguística aplicada*. Campinas: UNICAMP/ Instituto de Estudos da Linguagem, n. 9, p. 5-45, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, Freire, 2013.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 3. ed. Cas-cavel: ASOESTE, 1984.

GERALDI, J. W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GESSER, V. A evolução histórica do currículo: dos primórdios à atuali-dade. *Contrapontos* - ano 2 - n. 4 - Itajaí, jan/abr 2002, p. 69-81.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciên-cias Sociais Hoje*, ANPOCS, 1983, p. 223-244.

ILARI, R. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Mar-tins Fontes, 1992.

OLIVEIRA, G. M. Brasileiro fala português: Monolingüismo e Precon-ceito Linguístico. *Linguasagem*, v. 11, 2009. p. 1-9.

MOEHLECKE, S. O Ensino Médio e as novas diretrizes curriculares na-cionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*. v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. p. 39-58.

NEVES, M. H. de M. *Que gramática estudar na escola? Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2004.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2004.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola?* Campinas: ALB – Mercado de Letras, 1996.

QUEIROZ, A. S. et al. Ensino de Língua Portuguesa: uma proposta de sequência didática baseada nos estudos decoloniais. *Revista do GEL-NE*, Natal/RN, Vol. 20 - Número 2: p. 127-141. 2018.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. C. *Uma breve história dos estudos decoloniais*. MASP: Afterall, 2019.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-178.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

ZAIDAN, J. C. S. M. um letramento (no) singular: a retomada da agenda revolucionária em tempos de educação ultraliberal. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(58.3): 1310-1330, set./dez. 2019.

# **“Voltei de ateu” para “mostrar pr’esses cabras”: reflexões sobre a variação linguística no português do Brasil na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM - um estudo analítico-qualitativo**

Renato Cabral Rezende  
(UnB)<sup>1</sup>

Júlia Moutinho Diefenthäler  
(UnB)

## **Considerações iniciais**

Um exame de avaliação externa da escala do ENEM tem motivado, no campo dos estudos da linguagem e da educação, nos últimos anos, pesquisas de extrações diversas, por exemplo, a linguística

- 
1. Renato dedica este texto à sua querida prima Luciana Almeida Junqueira, a Lu, com quem o autor compartilhou conversas, tantas comemorações de natal e um réveillon marcante - tudo sempre tão alegre -, em Goiânia. A Lu, que sempre foi sorridente, ficou encantada, depois de tantos anos de luta, durante a conclusão final deste texto. Minha homenagem a você, Lu, que falava com alegria espontânea e sincera sobre ter um primo professor. Minha saudade de você, Lu, e nunca pare de sorrir como você sorria para nós!

aplicada, os estudos do currículo, políticas de educação linguística e os estudos decoloniais. Com efeito, compreender a prova do ENEM como um todo, e, em particular, a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT), pode nos auxiliar na compreensão das políticas públicas de ensino de língua no Brasil de finais do século XX e início do século XXI, pois a prova suscita questões de diferentes ordens, três das quais salientamos: 1) se ela (e o ENEM como um todo) teria influenciado documentos norteadores e estruturantes da Educação Básica, como a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC-EM); 2), que impactos a prova de LCT teria no ensino de leitura e produção textual e na normatização linguística do Brasil; 3) que representação social ela constrói sobre realidade sociolinguística brasileira, desde o passado colonial até a contemporaneidade.

Este trabalho, situado no campo dos estudos sociolinguísticos, insere-se na dimensão 3 acima mencionada. Embora haja trabalhos com proposta análoga, como Paiva e Dutra (2013), este trabalho apresenta como diferencial a defesa - em caráter preliminar - da hipótese de que a representação do português do Brasil na prova de LCT se organizou, entre 2009 e 2019, em torno de dois eixos: (i) o do valor sociocultural da variação linguística; (ii) o da representação estereotipada dessa variação. Analisamos três questões da prova de LCT do ENEM na tentativa de demonstrar conclusões iniciais que justificam a hipótese, apontando para o fato de que não há, na prova de LCT, um tratamento consolidado no sentido de dar a conhecer e a reconhecer (cf. BOURDIEU, 1996) a importância do patrimônio linguístico do Brasil.

### **Breve retrospecto histórico do ENEM**

O ensino básico no Brasil encontra em um evento a materialização do percurso das diretrizes de uma política pública instituída em 1996 - a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (PAIVA e DUTRA, 2013).

Tendo como gênese o Art. 9º, VI, LDB, o ENEM é o maior evento de letramento institucional realizado anualmente pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e objetivava, inicialmente, avaliar o nível de escolarização de estudantes concluintes do ensino médio. Posteriormente, o exame passou a ser reconhecido como um dos principais mecanismos de ingresso em universidades públicas nacionais e algumas em Portugal, por meio de sistemas de seleção como o SiSU (Sistema de Seleção Unificada, lançado em 2004), e nas universidades particulares brasileiras, por meio do programa ProUni (Programa Universidade para Todos, lançado em 2010). Esse fato tem repercutido na orientação dos currículos das escolas de ensino médio do país, o que contribui para balizar o modo pelo qual a relação entre letramento escolarizado (cf. DERING, 2021) e percepção sobre língua é/tem sido construída.

Durante seus 22 anos de realização, o Enem passou por diversas transformações, naturais de processos de aperfeiçoamento de avaliações em larga escala. O percurso histórico desse exame, por isso, divide-se em dois grandes momentos, aos quais foram conferidos os rótulos de “antigo”, compreendido como o primeiro modelo, realizado entre os anos de 1998 a 2008, e de “novo” Enem, iniciado em 2009. O novo modelo, iniciado após o cancelamento do certame dado o vazamento das provas, foi instituído com novas medidas, dentre as quais ressaltamos a adoção da TRI (Teoria da Resposta ao Item) como método de correção e o agrupamento das disciplinas em quatro grandes áreas do conhecimento. Além disso, vale dizer, em 2010, como substituto do Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e adultos), o certame adquiriu valor de certificação de conclusão do ensino médio, mecanismo que durou até o ano de 2017, quando houve a troca da banca avaliadora Cebraspe (Centro Brasileiro de Pesquisa

em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos) pelo consórcio FGV (Fundação Getúlio Vargas), Cesgranrio e Fundação Vunesp.

Avançando nessa linha temporal, chegamos à atualidade. Pela primeira vez em dois formatos – o presencial e o digital –, as provas de 2020 foram realizadas em janeiro de 2021 – de maneira atípica, vale dizer –, mesmo com mobilização social em torno do pedido de cancelamento do certame, haja vista o cenário de crise sanitária-social imposto pela pandemia do novo coronavírus. Não nos debruçaremos em sua versão mais recente, mas cabe afirmar que as provas ratificaram seu objetivo de verificar, por meio de questões com situações-problema, a capacidade dos alunos de mobilizarem seus saberes construídos ao longo da formação do Ensino Médio.

Em relação ao conteúdo das provas, divulgado anualmente pelo INEP, salientamos que esse é regido por uma Matriz de Referência, composta por Eixos Cognitivos, comuns a todas as áreas do conhecimento, e pelas respectivas Matrizes de Referência, específicas das quatro áreas do conhecimento. No entanto, a Matriz parece não ser atendida em alguns dos itens da prova de LCT, tanto pelo enunciado quanto por suas respectivas alternativas, sobretudo em relação à representação da realidade cultural linguística brasileira, o que mostraremos ao final deste trabalho. A seguir, vamos nos debruçar sobre a prova de LCT, à luz de sua Matriz de Referência, analisando preliminarmente o tratamento dado à variação linguística do português brasileiro neste certame.

### ***Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias***

A prova de LCT é composta por nove competências, as quais, em resumo, visam (1) aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em diversos contextos; (2) conhecer e usar a língua



estrangeira moderna para o acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais; (3) compreender e usar a linguagem corporal como formadora da identidade individual e coletiva; (4) compreender a arte como saber cultural e estético e integrador da identidade; (5) analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens em contextos diversos; (6) compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade; (7) confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diversas linguagens e suas manifestações específicas; (8) compreender e usar a língua portuguesa como língua materna que gera significados e integra a própria identidade; (9) entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação no desenvolvimento do conhecimento individual e coletivo, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens, às demais tecnologias e aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

Diante dessa gama de aspectos avaliativos, atentemo-nos, especificamente, à Competência de área 8, sobretudo às habilidades 25, 26 e 27, as quais engendram as discussões sobre a variação linguística no português brasileiro:

**Competência de área 8** - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H. 25 - Identificar, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro.

H. 26 - Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social.

H. 27 - Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação.

Fonte: INEP. Matriz de Referência para o ENEM 2009.

À vista do que preconiza a Competência de área 8, nota-se que o exame busca evidenciar que as diversas realizações linguísticas do português brasileiro teriam, em tese, a mesma valoração social, compondo o patrimônio cultural identitário coletivo do Brasil, tendo em vista, especialmente, a Habilidade 25. Isso, portanto, ratifica um esforço (em tese, ao menos) desse exame para a construção de um imaginário social sobre a língua portuguesa desvinculado de estereótipos, na medida em que sua Matriz busca encerrar com uma visão reducionista e preconceituosa de língua, a qual estereotipa hierarquicamente as variedades ao transformar as diferenças linguísticas em marcas de inferioridade (cf. FARACO, 2020), sobretudo em função da condição socioeconômica dos falantes, e confere posição de prestígio a uma exclusiva norma linguística. Considerando, ainda, que muitas escolas de ensino médio do país adotam o certame como elemento balizador de seu currículo, é possível pensar que a abordagem da diversidade linguística nesse exame poderia contribuir para além de suas páginas ao construir uma representação social positiva da diversidade linguística e ressignificar o *status* (cf. CALVET, 2007) da variação linguística no país.

Porém, a Habilidade 27 contrapõe-se à Habilidade 25, presentes na mesma Competência de área 8 da Matriz de Referência, evidenciando um paradoxo da prova de LCT. “Reconhecer” significa admitir ou certificar como verdadeiro. A Matriz de Referência “identifica” as variedades linguísticas sociais, mas aponta como verdadeira a norma padrão e seus usos. Se, por um lado, a Matriz poderia motivar um ensino de língua baseado no reconhecimento de que todo ato linguístico acumula e mobiliza diversos significados sociais e culturais, questão prevista pelos Parâmetros

Curriculares Nacionais do Ensino Médio;<sup>2</sup> por outro, isso poderia marginalizar outras realizações em função de uma suposta unidade linguística, não obstante considere a língua instrumento que propicia um espaço validador das diferentes manifestações identitárias de “grupos que sofrem processos de deslegitimação social” (PCNEM, p. 20). Por isso, o que se espera do ENEM, a partir de sua Matriz de Referência, de seus itens e de suas alternativas, é um tratamento equitativo da variação linguística, considerando, inclusive, que esse exame tem como uma de suas consequências a formação de uma representação social de língua.

### **“Voltei de ateu” para “mostrar pr’esses cabras”: análise dos dados**

Com base no que apresentamos na seção acima, a saber, que o ENEM é um evento de letramento institucional no/do Brasil que pode ter como uma de suas consequências a construção de uma representação social da língua portuguesa falada no país, observaremos que, na seleção de itens e de suas respectivas alternativas, a maneira pela qual a variação linguística no português brasileiro é apresentada remete a dois eixos: um que trata do valor sociocultural da variação linguística; outro que mostra a variação de maneira estereotipada, segundo tratamento que vai de encontro à Matriz de Referência do próprio exame.

Em torno do primeiro eixo, contabilizamos, entre os anos de 2009 e 2019, um total de quatorze itens na prova de LCT que têm como eixo a *variação linguística enquanto patrimônio cultural*.

---

2. Aqui, refere-se, sobretudo, à competência “Considerar a Língua Portuguesa como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e como representação simbólica de experiências humanas manifestadas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social” (PCNEM, p. 20, 2000).

Sob dois aspectos, a saber: A) o valor/efeito poético da variação; B) sua relevância na formação da realidade sociolinguística brasileira. Na tabela 1 abaixo, observam-se a distribuição de itens da prova azul neste eixo ao longo dos anos:

Tabela 1

Ano	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Questões	111		119	110	100	104	100		38	37	45	
	131		125 132				120			39		
Total	2	0	3	1	1	1	2	0	1	2	1	14

Imagem 1: INEP, 2011.

Desse conjunto de itens, tomemos para fins de análise, inicialmente, a questão 119 de 2011. Semelhantemente ao item 111, de 2009, prova azul, como vimos acima, o comando deste item também propõe uma correlação direta entre língua como construto identitário e como patrimônio sociocultural. Neste caso, apenas, porém, há outro aspecto: o texto motivador evidencia um olhar sobre um aspecto do multilinguismo do Brasil colônia como sendo esse patrimônio: não apenas os indígenas, mas também os portugueses, em seu espaço familiar, não falam e não transmitem às novas gerações a língua portuguesa. O comando retrata o multilinguismo como uma prática social da formação do Brasil. Nesse sentido, parece-nos que as alternativas oferecem opções ou completamente desconectadas do retrato sociolinguístico oferecido pelo texto motivador ou opções que, mesmo tangenciando essa realidade, o fazem também sem contemplar a situação de contato linguístico retratada e, nela, a capacidade de difusão do que Teyssier chama de “língua Tupi” (na verdade, alguma língua pertencente a alguma família linguística agrupada no tronco Tupi) como língua de preferência de toda a população (seja em relações sociais harmônicas ou não).

As alternativas desconectadas da representação social mostradas no texto são as alternativas A e C. Aquela promove uma ilação de que o fato de não se falar português, em casas de famílias indígenas, favoreceria, como uma espécie de consequência natural, a escolarização da população do Brasil. Esta, por sua vez, apresenta uma afirmação verdadeira, do ponto de vista da historiografia literária em língua portuguesa, mas sem qualquer conexão com o texto. Já as alternativas B e D estão interligadas, pois tratam de diferenças e origens dessas diferenças entre línguas do tronco Tupi e portuguesa. Porém, esses fatos verdadeiros não dão sustentação ao que o comando trata, da formação de um patrimônio linguístico como resultado desta situação de contato linguístico. A alternativa B apenas afirma que as línguas do tronco Tupi e portuguesa são diferentes; já a alternativa D menciona a origem dessas diferenças, mas isso não se vincula com o que é proposto. Tais alternativas, a nosso juízo, se enquadrariam no conjunto das questões consideradas fáceis para TRI. A alternativa correta também nos parece – ela, em especial – profundamente problemática porque adota um pressuposto de relações sociais tomando-o como se fosse toda a base do processo colonizador, “integração pacífica”, quando o próprio texto cita expressamente que os bandeirantes eram “falantes de tupi”. Não podemos deixar de observar, ainda, que, mesmo sendo um item que põe em relevo o valor sociocultural da variação, cujo texto motivador e comando mencionam o elemento negro como participante essencial da constituição do patrimônio linguístico brasileiro, ele é sequer mencionado em quaisquer das alternativas. Isso soa, portanto, como uma espécie de silenciamento dessas vozes (MATTOS E SILVA, 2004).

A questão 110 de 2012 parece seguir um viés semelhante. Esta é, talvez, uma das alternativas que, no intervalo entre 2009-2019 de

edições do ENEM, melhor explora a variação linguística brasileira como valor, enfatizando com bastante nitidez a variedade popular do português do Brasil como patrimônio linguístico. Nela, o foco recai sobre o nível morfossintático, seja pela pós-posição da preposição “de” ao verbo voltar com carga semântica [+locativo] e não como voltar com carga semântica [+condição pessoal] (em “voltou de ateu”), efeito que causa o espanto no narrador; ou anteposição da preposição “a” antes do verbo (“não sei a ler”), seja por meio da inclusão do prefixo {-des} ao verbo “eliminar”. Além disso, essa alternativa realça a variação linguística à condição de poeticidade. A seleção de Manoel de Barros – poeta reconhecidamente premiado por uma poesia narrativa, que se atém à fala coloquial regional como matéria poética – é exemplificativa disso. O narrador do texto, ao contar como, em diferentes circunstâncias, se espantava com usos orais da língua que atribuíam significados mais poderosos do que aqueles que, em tese, preenchiam expectativas do uso diário, defende a supremacia da função poética da linguagem sobre a função referencial (“Aprendi a gostar das palavras mais pelo que elas entoam do que pelo que elas informam”), apesar de ter no riso um de seus efeitos involuntários, e o domínio da coloquialidade é o campo desta hegemonia.

Os itens decorrentes do comando da alternativa em análise podem ser divididos em dois grupos. O primeiro é composto apenas pelo item D, que afirma que o texto motivador constitui um “relato fiel de episódios vividos por Cabeludinho durante as suas férias”. Trata-se de item cuja proposição meramente apresenta uma informação do texto (no caso, o narrador-personagem) e indica haver correlação entre este fato e o que o comando da alternativa, de fato, realça: o significado das expressões “voltou de ateu”, “disilmina esse” e “eu não sei a ler”. O item D é completamente desco-

nectado do comando. Estrutura assim já havíamos notado no item C da alternativa 119, de 2011, que afirma a importância de Padre A. Vieira para a literatura, informação em nada correlacionada ao que aquela alternativa discutia. Lá, como aqui, o resultado esperado proposto no comando da alternativa (de que resulta o patrimônio linguístico brasileiro e uso poético na/pela variedade popular) em nada tem a ver com o item, absolutamente.

Já o segundo grupo é composto pelos itens A, B, C e E, pois cada um tem um horizonte comum: de alguma forma, abordam a relação entre normatividade e coloquialidade. O problema da normatividade repete-se em muitas edições da prova de LCT. Dada, ainda, a força da normatividade como conteúdo curricular de ensino de língua portuguesa, no Brasil, ele induz o candidato a erro, caso não tenha conhecimento mínimo da realidade diversificada de uma língua. Assim, o item A nada mais faz do que apontar “erro” na fala dos personagens do texto. O item B, por sua vez, também aponta para o mesmo sentido. Ao afirmar “a importância de certos fenômenos gramaticais para o conhecimento da língua portuguesa”, o item remete a uma suposta necessidade do conhecimento normativo de regência nominal das preposições “de” e “a” e de flexão verbal para insinuar que as variantes, nessas classes de fenômenos linguísticos, apresentadas no texto constituiriam “erro”. O item C é o mais explícito nessa comparação; afirma que o autor destaca, com a variação em regência nominal e em flexão verbal, a “distinção clara entre a norma culta e as outras variedades linguísticas”. Novamente um item que remete (agora diretamente) à supremacia da variedade culta sobre a popular. Talvez seja por isso que o item E, o gabarito oficial, se diferencie tanto dos demais itens deste grupo justamente por silenciar a normatividade

(os demais vocalizam-na) e dizer respeito apenas à relação entre coloquialidade e poeticidade. Variação linguística como valor em si.<sup>1</sup>

O outro eixo em torno do qual são observadas questões sobre a variação linguística no Brasil é o da *representação estereotipada da variação linguística*, sobretudo quanto a um recorte feito que apresenta ao candidato apenas um domínio geográfico e cultural brasileiro como se este fosse monolítico: o sertão nordestino brasileiro. A tabela 2 abaixo apresenta estas quatro questões, também da prova azul, ao longo dos anos:

Tabela 2

Ano	2010	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	
Questões				129	116	99				
Total	0	0	0	1	1	1	0	0	0	3

Vejam os a questão 129, de 2014, a este respeito. A questão 129, de 2014, é um dos exemplos, apresentados na Tabela 2, de representação estereotipada da variação linguística. Nela observa-se a letra de uma canção em que o eu-lírico afirma sua disposição e vigor físico (“que eu ainda dou no couro”) para dançar o “xaxado”, dança muito associada ao cangaço em Pernambuco. O comando da questão trata o texto como exemplar do repertório linguístico e cultural brasileiro. A estereotipificação reside exatamente em realçar o item lexical “cabras” como iconização sociolinguística regional, associando regionalismo somente a sertão nordestino. Um olhar preliminar das questões apresentadas na Tabela 2 aponta que a prova de LCT do ENEM associa apenas “falares populares do nordeste” como variedades regionais. Até onde vimos, não constam o falar o popular gaúcho, o carioca ou o paulista como representação do português popular português popular do Brasil. No entanto, elas avançam nesse aspecto, e uma questão cujo objetivo não é apenas dar a conhecer, mas também a reconhecer a diversidade linguística brasileira, agora a partir da contribuição da diáspora africana aqui realizada.

<sup>1</sup> As questões 109 de 2015, e 37 da prova azul de 2018, dão continuidade a esse sentido de dar a conhecer a importância do patrimônio linguístico do português popular do Brasil. No entanto, elas avançam nesse aspecto, e uma questão cujo objetivo não é apenas dar a conhecer, mas também a reconhecer a diversidade linguística brasileira, agora a partir da contribuição da diáspora africana aqui realizada.



do regionalismo, o que nos leva a pensar na iconização estereotipada dos falares populares “nordestinos” como única forma do “regional”.

Como visto, as alternativas 119, de 2011; e 110, de 2012, tratam, respectivamente, da relevância a variação linguística (a partir de uma situação de contato) na formação da realidade sociolinguística brasileira e da poeticidade de uma variante linguística do português popular. Ambas pertencem ao que denominamos, para fins de análise, de eixo do *valor sociocultural da variação*, agrupadas na Tabela 1. Já a questão 129, de 2014, representa um conjunto de questões (agrupadas na Tabela 2) que associa regionalismo apenas aos falares populares sertanejos nordestinos, compondo o que, também para fins de análise, denominamos de eixo da *representação estereotipada da variação*.

Em caráter preliminar, entendemos/parece-nos que esses dois eixos têm funcionado como linhas temáticas a guiar a elaboração de alternativas para a prova de LCT. Se, por um lado, a Tabela 1 agrupa elevada quantidade de questões que apontam que, em dez anos, a prova de LCT do Enem inclinou-se à construção de uma diversidade linguística que considera a variação enquanto um valor sociocultural, seja em relação a seu valor/efeito poético seja considerando sua relevância na formação da realidade sociolinguística brasileira; por outro, paradoxalmente, ainda que em menor quantidade, a Tabela 2 mostra questões em que os mesmos avaliadores estereotipam a diversidade linguística do português brasileiro, o que pode ser observado, sobretudo, pela reafirmação de um imaginário social acerca apenas dos falares sertanejos nordestinos, como se fossem as únicas formas de regionalismo.

## Considerações finais

As análises preliminares apontam para o fato de que não haveria um tratamento consolidado na prova de LCT, do ENEM, no senti-

do de dar a conhecer e a reconhecer a importância do patrimônio linguístico do Brasil, ainda que o denominado por nós como eixo da *representação estereotipada da variação* constitua um conjunto de representações estereotipadas não seja o predominante nas 45 questões do caderno da prova de LCT. Em torno do primeiro eixo, contabilizamos, entre os anos de 2009 e 2019, um total de 14 (quatorze) itens na prova de LCT que abordam a variação linguística enquanto patrimônio cultural sob dois aspectos, A) seu valor/efeito poético; B) sua relevância na formação da realidade sociolinguística brasileira. Na tabela 1, verificamos que essa distribuição é mais recorrente que a abordagem estereotipada da língua, observada na tabela 2, a qual apresenta 3 (três) questões; no entanto, ressaltamos que a presença dessa contradição no tratamento da língua parece prejudicar a uma representação social de diversidade do português brasileiro, o que tende a ir de encontro à própria Matriz de Referência do certame.

Este trabalho, então, pretende contribuir com o ensino mais democrático de língua portuguesa, haja vista que aponta para o fato de que a prova de LCT do ENEM, este compreendido por nós como uma política pública cujo um dos efeitos é a dar visibilidade a fenômenos sociolinguísticos em sua prova de LCT, produz uma representação claudicante da diversidade linguística brasileira, o que poderia impactar negativamente o ensino do português brasileiro no Brasil, bem como eventualmente induzir à ratificação de um imaginário social acerca da língua o qual a estereotipa. Assim, ao buscarmos analisar a representação da variação linguística no ENEM, delineamos, de modo preliminar, possíveis caminhos a serem ampliados, os quais abrem discussão para futuros estudos em torno da construção e/ou reconstrução da representação social da variedade popular do português do Brasil.

## Referências

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 06 de mar. de 2021.

BRASIL. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 09 de fev. de 2021.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II - Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica Brasília, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf). Acesso em 09 de fev. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência para o ENEM 2009*. Brasília: INEP/MEC. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acesso em 10 de fev. de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Sisu: o que é?* Disponível em: <https://sisu.mec.gov.br/#/#oquee>. Acesso em 03 de fev. de 2021.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

DERING, Renato. *A Prova de Redação do ENEM como Manutenção da Colonialidade por meio do Ensino de Produção Textual*. 2021. 217f. Tese (Doutorado em Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2021.

FARACO, Carlos Alberto. *Bases para uma Pedagogia da variação linguística*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3kS-RHie0Zw&t=4s>. Acesso em 9 de fev. de 2020.

PAIVA, Carla Macpherson Garcia & DUTRA, Vania L. R. A língua portuguesa no ENEM: o que ensinar?, *Ecos de Linguagem*, n. 3, p. 40-74, 2013.

# **Metaliteratura em tema: e se a literatura ensina literatura em si?**

Nilson Pereira de Carvalho

(UFAPE)

## **Um as leituras**

Este texto não deixa de ser também um testemunho, destes que compõem o relato de experiência. A atuação didática tem sido muitas vezes compartilhada nessa modalidade textual, trazendo a vivência de docentes em sala de aula, em que se pode vislumbrar a relação entre teoria e prática sob a legitimidade da ação. Nesse sentido, a dimensão do relato que se faz aqui procura alternar a perspectiva do sujeito, uma vez que focaliza essa relação sob o ponto de vista do aprendiz de literatura.

Essa complexidade de alternância nas situações de ensino-aprendizagem, vivida por professor e aluno, pode ser vivenciada ficcionalmente, por exemplo, na leitura do romance *Os moedeiros falsos* (1983), do escritor francês André Gide. Apresenta-se ali pelo menos três núcleos diegéticos: o processo de criação de um romance, vivido pelo escritor protagonista, em crise de escrita; as dificuldades de seu sobrinho adolescente na convivência social na escola, refugiado no trabalho de escrever poemas, sob a influência e o apoio do tio; a desestabilização das condições disciplinares da

escola, onde o outro sobrinho do escritor comanda um grupo de alunos, dedicados à falsificação de moedas.

Esse último núcleo pode parecer desarticulado, porém não é despropositado, pois seu aspecto de estranhamento promove a atenção angular do leitor, ávido de unir as pontas da trama, em prol de alívio no trabalho de leitura. É nesse espaço lacunar do romance que se interpõe o aspecto emoldurador de toda a narrativa. Isto é, quando se questiona a razão de inserir na trama algo que intensa ou diretamente não se articula às outras, tem-se um início de percurso que, por sua vez, configura o ser literário, na vigência metafórica que lhe é própria. A falsificação de moedas, portanto, metaforiza as duas situações anteriores: a criação de um romance por um escritor em crise e a iniciação de um poeta; ambos comprometidos com o falso valor, diga-se, a ficção.

O espaço da escola tem sido muito explorado pela ficcionalidade como lugar de formação do indivíduo social, moral, afetivo, mas é preciso considerar a necessidade de um tratamento especial sobre a formação estético-literária nesse ambiente, o qual espelha a crise em potencial. Pode-se também contemplar tal crise, em prol do jogo duplo metafórico de formações na trama apresentada em *O retrato do artista quando jovem* (2012), do irlandês James Joyce, em que o jovem Stephen Dedalus percorre os desafios da convivência com o ensino-aprendizagem, ao passo que também projeta-se a arte literária e seus muitos labirintos. Daquele ambiente, Dedalus tinha a perspectiva de olhar o mundo em suas micro-crisis, enquanto procurava na literatura as experiências mais intensas que o preparassem para sua iniciação na sociedade. Dali ele enxergava e refletia acerca das necessidades de sobrevivência de seu núcleo familiar, das implicações sócio-políticas de seu povo, das problemáticas e históricas convivências das religiões, das artimanhas envolvidas na

afeição e no amor, etc., tudo consubstanciado no microuniverso escolar, metaforizado pelo universo ficcional da literatura que, por sua vez, era uma das suas disciplinas escolares.

Assim, descortina-se na trama a aparente incongruência de uma cena em que um grupo de alunos envolvidos numa luta, por conta de uma disputa crítica sobre poesia:

Debatendo-se, dando pontapés sob as bengaladas e chicotadas de tira, Stephen foi arremessado contra uma cerca de arame farpado:

- Confessa já que Byron não prestava.
- Não confesso.
- Confessa!
- Não confesso, não confesso.

[...] perguntava a si mesmo por que não continuava com ódio, agora, desses que o haviam atormentado. Não havia esquecido porção mínima sequer da covardia e crueldade deles; mas recordar isso não lhe causava mais nenhuma raiva. Todas as descrições de amor feroz e de ódio que tinha encontrado nos livros pareciam-lhe doravante inventadas. (JOYCE, 2012, p.95)

A experiência crítica da vivência física, na intervenção sofrida pelo protagonista, causara-lhe uma reflexão importante sobre a natureza essencial da arte literária, tanto quanto a compreensão sobre os diversos intercursos de poder inerentes à convivência humana. Além disso, conforme a profundidade da investigação, ele poderia chegar a reflexões interessantes sobre o método de ensino-aprendizagem em si.

A respeito dos vários intercursos de poder, é interessante perceber essas forças impositivas atuando, a despeito da essência criativa, ou mesmo concorrendo diametralmente contra ela, ou até em prol da sua extinção. O risco de exterminar a poesia de Byron na

admiração de Dedalus, tanto quanto a profecia de Adorno (2009) sobre a condenação da poesia diante da violência em Auschwitz, imbricam-se da tensa relação entre estados de poder e essência criação, cujo ápice é representado no desfecho da trama de *Demian* (2018), romance de Hermann Hesse. Ali, Sinclair, outro jovem aprendiz, pronto ao despertamento no conhecimento, nas artes e na vida, se encontra em plena eclosão de instintos e florescência, ao conhecer seu mentor e preceptor, o estranho Max Demian, com quem aprende a desvendar os mais problemáticos estados de poder, aventura proporcionada, sobretudo, pela ascendência da arte.

Mas a lição da obra de Hesse, talvez por isso considerada por Otto Maria Carpeaux como o primeiro romance expressionista, transcende à diegese e desafia, pela incongruência, a catarse do leitor. Isso, porque seu desfecho corrompe a verossimilhança do enredo, ao apor sobre o pleno movimento do protagonista na ação de “sair do ovo”, a iminência da guerra, o mais alto grau de degenerescência promovido pelo poder. A incongruência se dá pela forçosa descontinuidade aparentemente percebida no projeto narrativo. O resultado é a impressão do inconcluso, como um intercurso que alia os personagens ao autor e ao leitor. Assim, a crise atinge a criação em suas raízes, sua semente e o semeador.

## **Um cantinho para a leitura**

Apesar da tensão exterminante entre poder e criação, a produção resultante desse embate materializa-se em obra criativa não livre de criticidade. Ocorre a possibilidade dentro da impossibilidade, num jogo que proporciona o viver e o não viver no mesmo produto. Assim, a metáfora impõe-se como materialidade de uma criação fincada na própria realidade. Então, pode-se dizer que a tensão crítica propulSIONA o acionamento da dimensão da fantasia.



Por isso, faz-se importante, na continuidade desse movimento textual do relato de experiência (de professor/aluno; leitor/escritor), as incursões e excursões vivenciadas no contexto do projeto *Cantinho de leitura* (2000), sob a gerência da Secretaria de educação do estado de Goiás, no período entre 2000 e 2005.

Utilizar palavras como incursão e excursão sobre o percurso da leitura nesse projeto não é mera retórica aqui. O subprojeto dessa experiência já previa o duplo movimento, sendo o primeiro marcado pelo objetivo de vivenciar experiências lúdicas no trabalho da leitura do texto literário para a infância, junto a professoras e professores do Ensino Básico do Estado. Por isso, o segundo movimento tratava-se de levar essas oficinas de dinamização de leitura estrada a fora. Diante do benefício de distribuir livros de literatura infantil para as bibliotecas de escolas, compreendeu-se que seria rica a experiência de compartilhar leituras com profissionais da educação, por meio de jogos teatrais e lúdicos como ferramentas de expandir as possibilidades de viver o texto literário.

Outra reciprocidade advinda desse projeto trata-se do fato de que aquelas profissionais da educação estariam numa condição bastante complexa, a saber, na condição de alunos. Assim, deflagradas as relações tensas envolvidas no empreendimento, propôs-se seu início como um marco que visibilizasse essa condição. Com o mote de que tudo ali fosse movimento sob a órbita da literatura, os doisicineiros revezavam-se nos papéis de professor e aluno, no caso a partir da prévia leitura do livro *Fulustreca* (2000), de Luiz Raul Machado.

Vale a pena a descrição da dinâmica inicial da oficina. Como não eram conhecidos na cidade onde aconteceria o evento, apenas um dosicineiros chegava no local de trabalho como “professor”. Explicava que houvera um acidente de percurso, então seu

colega chegaria mais tarde. Apresentava-se o plano de trabalho, bem como os objetivos da oficina, ressaltando sobremaneira a fundação teórica e metodológica da empreitada. Nesse processo, procurava-se exatamente tensionar a contradição de iniciar, sem leitura, uma oficina de leitura, mas com exagero de formalidade. O resultado vinha no comportamento arredo dos professores, ainda que repleto do respeito oriundo das relações de autoridade e poder. Porém, um dos alunos-professores comportava-se rebelde-mente, alertando sobre as contradições, apontando para o atrativo dos coloridos livros de literatura expostos e provocadores numa mesa ao lado. Instalada a crise entre professor e aluno, situação em que a força do aluno é exponencialmente mais produtiva, o oficineiro rendia-se, tomando “aleatoriamente” um dos livros expostos, no caso, o *Fulustreca* (2000). Para se mostrar democrático, designava-se àquele aluno “problemático” a tarefa de fazer leitura, a fim de conter sua hiperatividade.

A complicação (ou magia) viria quando o aluno começava a ler:

acertsuluF  
asioc amu are  
avariv ruq  
asioc reuqlauq  
avagehc ueq  
aled otrep

(MACHADO, 2000, p. 5)

O texto espelhado exigia do leitor que ele se deslocasse de sua posição cômoda, ao mesmo tempo em que trazia aos ouvintes o incômodo de ou ouvir a dislalia da leitura ou a realidade da disposição física a que o leitor se dava nesse trabalho. Isto porque, mais adiante, a mancha gráfica no livro ia performatizando-se em várias disposições. Assim, a experiência de leitura prosseguia provocada

pelo desarranjo do texto lido, ao mesmo tempo em que a situação crítica do ensino-aprendizagem corria riscos, considerando os estados de poder nos quais, muitas vezes, se firma.

Só ao final da leitura, revelava-se que aquele aluno era na verdade um dos oficinairos e que a situação ali vivida dialogava com as crises vividas por muitos alunos e professores em sala-de-aula, na missão em busca do ensino-aprendizagem. A partir disso, a experiência catártica proporcionava outras tantas histórias das vivências dessas professoras-alunas, as quais expandiam a dinâmica do jogo para a extrapolação de sentimentos, todos advindos da deflagração da dimensão da fantasia, pelo texto literário.

Estabelecida no ambiente, como um pacto, a compreensão do processo envolto de fantasia, redimensionava a experiência de leitura do texto literário a uma verdade pulsante, ainda que fictício – a dimensão lúdica.

Outro exemplo dessa dinamização realizada nesse projeto, ocorre nos momentos finais da oficina e resumia-se a ler (simplesmente) um dos livros. No entanto, essa leitura já chegaria num momento em que toda ludicidade estaria irremediavelmente impregnada no ambiente e pessoas-leitoras. Apresentava-se, numa dessas vezes, a narrativa *A Senhora Meier e o Melro* (2001), de Wolf Elbruch. O livro narra a aventura de uma senhora muito dedicada aos seus afazeres, por sinal, tão preocupada a eles, que tal ocupação trazia-lhe constantemente estados críticos de ansiedade. Isso, até encontrar um minúsculo filhote de melro no quintal. Daí toda a preocupação que outrora agigantava-se em sua ansiedade, agora era direcionada ao cuidado do passarinho.

Mas o clímax de sua aventura acontece quando ela percebe que todo pássaro, para ser pássaro, precisa voar. E assim, começa a dedicar-se a aplicar as lições de voo. No entanto, ela não é (ainda) uma pássara. Tenta ensinar o melro a voar, mas utilizando-se de sua habi-

lidade de mulher-não-pássaro. Após frustrar-se e retornar à condição anterior, das grandes preocupações, a Senhora Meier, num atino de desapego, compreende a situação instalada de crise e, por fim, toma a atitude da experiência de viver: “De repente um sentimento curioso tomou conta dela e... (bem, tomara que vocês acreditem) escorregou do galho e saiu voando!” (ERLBRUCH, 2001, p. 30).

A lição de voo na dimensão da fantasia, portanto, prescinde da experiência do voo, ainda que ele não seja próprio dessa espécie. A aprendizagem-ensino da Senhora Meier emudecia o ambiente de teoria e método na oficina, ainda que esses estivessem ali, e instaurava-se, na despedida, o inexplicável vazio do conhecimento latente. Portanto, cabe também aqui impor essa lição do indizível.

## **Um cantinho para a leitura de professores**

É preciso dizer, noutra perspectiva, sobre a experiência gerada de reflexões sobre um projeto mais recente, implantado nacionalmente como um curso de pós-graduação *strictu sensu*, o Mestrado Profissional em Letras.

O Profletras propõe a continuada formação de docentes da área de letras, direcionado a profissionais em atuação em sala-de-aula no ensino público. A iniciativa tem desencadeado reflexões diferenciadas sobre a crise do ensino de linguagens. Pode-se relatar, nessa passagem, aspectos os quais se caracterizam por “avanços” demonstrados e “desafios” a serem vencidos.

Em primeiro lugar, destaca-se o “diálogo” entre a universidade a escola, mas agora, acontecendo na paridade de armas, uma vez que se colocam na conversação docentes experientes da escola com docentes experientes da universidade. Se retomamos o senso comum da comparação entre teoria e prática, pode-se dizer que essa situação configura o embate, na intenção de harmonizar os

discursos de disparidade. Nesse sentido, resulta disso a possibilidade de ampliação do aprendizado mútuo, em que a universidade compreende praticamente a escola e esta se apropria teoricamente da contribuição universitária.

Agregada a esse avanço, promove-se a conferência e reconhecimento da competência do educador de Ensino Básico, muitas vezes imputado de desprestígio social em sua carreira. Na prática, docentes apropriam-se das vantagens da nova titularidade, bem como de suas consequências de averbação salarial.

Em contato com uma diversidade de abordagens de teorias da área da linguagem, imbuídos da experiência concomitante no trabalho escolar, esses profissionais planejam e realizam projetos de ensino, os quais podem ser compartilhados em tempo real com colegas e docentes da academia. Nessa mesma dinâmica, a avaliação dessas ações ocorre também nessa simultaneidade, por meio de intensiva vivência nas orientações teórico-metodológicas, assim como na troca de experiências compartilhadas.

Apesar disso, alguns desafios precisam ser enfrentados no âmbito do programa, ainda recente, a fim de que se colha resultados ainda mais ricos desse encontro. Um deles se concentra na mitigação de problemas oriundos da própria fase de graduação dos alunos-professores. Formação de repertório de leitura de literatura, afunilamento de estudos e pesquisas que distanciam língua e literatura, formação crítica deficiente, entre outros, são problemas que muitas vezes se acumulam a partir de um curso de graduação em letras e raramente são solucionados no decorrer da carreira, em face da dedicação ao intensivo trabalho exigido desses profissionais no âmbito escolar.

Paralelamente, esse ambiente, bem como as condições de trabalho no setor público da educação, pouco se caracteriza como in-

centivo para a busca de soluções para tais problemas, e, além disso, o funcionamento tradicional da escola tem servido como repelente das possibilidades contínuas de reflexões teórico-metodológicas, em função da burocracia massiva que rege o andamento da educação pública.

Assim, diante da tarefa de ensinar literatura e cumprir as exigências burocráticas inerentes da função, docentes veem-se em uma encruzilhada que conflui suas opções àquilo que lhe garanta sobrevivência no cargo, isto é, passam a se refugiarem nos instrumentos mais “palpáveis”, como o livro didático e os planos de aula reciclados.

O desafio diante da questão sobre o que se ensina quando se ensina literatura, portanto, fica relegado à categoria de requinte educacional. E isto, por sua vez, vai promovendo, cada vez mais, o distanciamento do texto literário da vida escolar, ao passo que se preenche a possível lacuna com esquemas de história da literatura, compactados em características do período, memorização de nome de autores, de títulos de obras, de datas, além de recorrência à autoajuda de livros paradidáticos e/ou livros de puro entretenimento.

A leitura do texto literário vai-se configurando como obstáculo, tanto para a continuidade funcional do trabalho do professor, quanto para o fluir dos conteúdos didáticos, para os alunos. Nisso, refletir sobre qual a necessidade da literatura para a vida torna-se dispensável e pouco produtora.

Muito recorrente na bibliografia indicada ao Mestrado Profletras, Rildo Cosson (2006) ainda tem sido muito citado e nem tanto praticado, se considerarmos sua exposição sobre as vantagens do letramento literário:

O corpo linguagem, o corpo palavra, o corpo escrita encontra na literatura seu mais perfeito exercício. A literatura não apenas tem a palavra em sua constituição material, como também a

escrita é seu veículo predominante. A prática da literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em sua exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana. Por essa exploração, o dizer o mundo (re)construído pela força da palavra, que é a literatura, revela-se como uma prática fundamental para a constituição de um sujeito da escrita. Em outras palavras, é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos. (COSSON, 2006, p.16)

Dessa maneira, a intensificação das discussões nesse programa de mestrado, no enfrentamento dos desafios que a escola exige, deveria colocar na centralidade um dos objetivos mais pungentes da literatura naquele ambiente, a saber, a apropriação da linguagem, com ampliação de suas potencialidades. Para tanto, por sua vez, o letramento literário precisa se concentrar em sua prática mais genuína, a leitura mesmo.

## **A metaliteratura no ensino de literatura**

O ato constante de lidar com a materialidade do texto literário envia a apropriação da linguagem, portanto também os conhecimentos nele envolvidos. Esse emaranhado de viés tem carga positiva, já que o percurso pelas potencialidades da linguagem não se configura linear. Dizendo de outra maneira, perder-se é encontrar-se, uma vez que é o próprio caminho que ensina.

Porém, essa dinâmica pode aparentar que se defende aqui a improdutividade didática na tarefa de professores, por isso é importante ressaltar que muitos problemas de frustração no ensino de literatura são oriundos da não apropriação dos atributos pertinentes a seus profissionais, quanto à acessibilidade ao texto

literário, quer dizer, da missão de fazer encontrarem-se o caminho e o caminhante. Assim, muitas vezes, no afã de fazer-se responsável, professores acabam optando pelo aparente mecanismo de controle, materializados no livro didático, no livro de autoajuda e na síntese de características contextuais de movimentos literários, cujo planejamento protocolar exige. O resultado decorrente dessa opção transparece no fato de que nem se faz o controle, tampouco acontece a apropriação da linguagem por meio da literatura.

A explicitação sobre atitudes de promover acessibilidade é relativamente abundante em autores que tratam do ensino de literatura, a exemplo de JOUVE (2012, p. 137, grifo do autor):

Não existe nada de inefável em uma obra literária, apenas conteúdo à espera de identificação.

Para resumir, o (simples) leitor percebe certo número de *informações* veiculadas pelo texto; o comentador identifica ou constrói *saberes* a partir dessas informações; o professor transforma esses saberes em *conhecimento*, a não ser que seja objeto de uma reapropriação pessoal que passa pela tomada de consciência.

Depreende-se dessa explicitação dos papéis que, conforme se aprofunda e se apropria das potencialidades da literatura, tem-se menos incidência da necessidade do controle tutorial, mas a iniciação do processo de leitura é tarefa árdua a se cumprir sem guia, daí ser vital a intermediação do professor e, por conseguinte, a missão da escola.

No flagrante de redundância que este artigo ensaia, pode-se exemplificar a natureza auto-postulante da literatura, até mesmo sobre argumento dos pesquisadores de ensino de literatura, transcódificados no próprio texto literário, em sua agregação metafórica. Isto é, pode-se compreender a citação anterior sendo parodiada (pelo menos) na expansão provocada pela autodescrição do



narrador de Riobaldo, de *Grande Sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, quando conclui que professor é o que de repente aprende, ou ainda na narrativa de Galeano (2015, p. 3) a seguir:

A função da arte/1

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.

Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza.

E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai:

– Me ajuda a olhar!

Um sem número de exemplos literários pode ser mencionado. As potencialidades da literatura englobam as potencialidades de amplidão da língua, do dizível ao indizível. Portanto, além de dizer o mundo e expandi-lo, diz também de si mesma, metaliterariamente, daí também diz, como nos exemplos acima, daquilo que se pode dizer de si, isto é, também se diz ontológica e teoricamente.

Por sinal, a literatura já produz obras que se confundem até mesmo com a crítica, ou as contém de forma sistematizada pela metáfora. As epistemologias diversas habitam o texto literário, às vezes prescindindo de suas terminologias, formas de tratamento e fundamentação próprias. Assim, é de se indagar se a literatura ainda já não estaria, ao longo de sua história, alentada de uma teoria própria em si, ainda que mesclada daquilo que já tenha incorporado.

Mais do que isso, a literatura, sendo uma instituição humana, também incorpora a humanidade; e com ela todos os seus atributos, permitindo o uso de quaisquer fundamentos que sirvam para

tratar do humano. Os resultados de estudos literários, assim fundamentados, não serão divergentes do objeto que todas as epistemologias: a humanidade.

Mas é necessário refletir que, no cerne da literatura, as várias facetas anteriormente mencionadas já estão incorporadas. Um estudo literário da literatura (estudo metaliterário), ou seja, aquele cujos subsídios, tanto quanto os fundamentos sejam o próprio produto literário, portanto, também dá conta de suas metodologias de ensino. Por exemplo, à guisa de inflamação, podemos perguntar ao poeta, no interior da leitura do texto literário, o que o poeta faz:

#### AO FÓSFORO

Primeiro a cabeça

O corpo, depois

Se inflamam e acendem

O forno

Do pão

A luz

Na escuridão

A pira

Da paixão

A bomba

Da revolução.

Sim, mas vamos à coisa concreta:

Você fala de fósforos

Ou de poetas?

(PAES, 1992, p. 67)

Em prol de uma crítica que retome a genuinidade auto-testemunhal da própria literatura, é interessante como o filósofo francês Michael Foucault (In: MACHADO, 2005) milita pela consideração

aos espelhos fixados no interior do texto literário, até mesmo de maneira constitutiva. Demonstrando a contundência de um exemplo “inaugural” na literatura ocidental (com a *Odisseia* de Homero, quando Ulisses ouve a narrativa de si mesmo na voz do Aedo) e também na literatura do Oriente Médio (com *As mil e uma noites*, quando Sherazade narra, entre vários contos, aquele em que ela mesma é personagem), o filósofo profere a seguinte indagação:

Mas será que não poderia haver, se é que não existe, espaço para uma terceira forma de crítica que seria a decifração da autorreferência ou autoimplicação da obra na estrutura densa de repetição de que falei a respeito de Homero? Será que não haveria espaço para a análise da curva pela qual a obra sempre se designa no interior de si mesma e se apresenta como repetição da linguagem pela linguagem? Parece-me que é a análise dessa implicação da obra em si mesma, a análise dos signos pelos quais a obra não cessa de se designar no interior de si mesma, que dá sentido aos empreendimentos diversos e polimorfos chamados, hoje de análise literária. (FOUCAULT. In: MACHADO, 2005, p. 162)

Por outro lado, não se pretende reduzir a abordagem a uma visão retroativa da teoria e crítica literária, ao imanentismo ou um estruturalismo estático, mas contribuir para a lembrança do que é mesmo imanência, apegando-se aos elementos que, nisso, forem legítimos. Assim, por exemplo, pensar o objeto isolado do mundo faz da análise da obra de arte um ato infrutífero; mas, de igual modo, tal análise acaba por se tornar também infrutífera, quando ela mesma se fechar para o objeto:

É claro que esse objeto estético, a literatura, não está isolada do mundo; ela foi originada nas relações do homem com um mundo pensado e formalizado arquitetonicamente na materialidade literária. Isso retoma aquela condição *sine qua non*

da arte literária; a Literatura é intrinsecamente extrínseca. Se é assim, a análise que busca no objeto (intrinsecamente extrínseco) não pode ser, nem que o queira, predominantemente imanentista. Ou ainda, quanto mais intrínseca for a análise, mais extrínseca será, pois o núcleo daquele objeto é a porta de saída dele. (CARVALHO, 2018, p. 11)

Na simplicidade da disposição de se compreender a literatura como “um conjunto assumido de ficções”, (BERNARDO, 1999 p. 140), dada a provisoriedade intrínseca de seu conceito, o percurso aqui disseminado arvora pela vivência metafórica na leitura do texto literário como complementação das atitudes de ensino voltadas para o letramento literário.

## Considerações Finais

Neste texto, tento promover uma reflexão sobre um percurso possível de “trabalho” no ensino de literatura, baseado em instâncias testemunhais até mesmo do relato de experiência, com vistas a lidar com a reconhecida crise do lugar da literatura na escola.

Compreendo que, em múltiplas situações, os testemunhos dessas vivências consignam argumentos substanciais para o lidar com o letramento literário, respeitando seus dispositivos autorreferenciais, isto é, a promoção da leitura metaliterária. Nesse sentido, procurei dispor descrições de percurso de minhas leituras de obras literárias, relatei a experiência de um projeto de formação de professores, voltado ao conteúdo de ensino de literatura, analisei o advento de um programa de pós-graduação *strictu sensu* – Mestrado Profissional em Letras, assim como seus avanços e desafios, bem como trouxe algo sobre fundamentos pontuais dos estudos metaliterários.

Assim, indagar se “a literatura ensina literatura em si” redundada pela própria emissão da indagação, segundo compreendo. A premissa de se colocar o objeto de ensino no seu lugar, portanto,

foi a preocupação argumentativa aqui demonstrada, o que, por consequência óbvia, tomou seu lugar na expressão estilística que procurei ensaiar.

Por fim, espero que tal provocação possa mover as atitudes relacionadas a posturas, objetivos, fundamentação e efetividade na vida de profissionais do ensino de literatura, bem como de pesquisadores e leitores em geral, mediante sua missão de “ajudar a olhar” para a humanidade, quando se olha para a literatura.

## Referências

ADORNO, Theodor. *Dialética Negativa*. Tradução de Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

BERNARDO, G. O conceito de literatura. In: JOBIM, José Luís. *Introdução aos termos literários*. Rio de Janeiro, EDUERJ, 1999. P:135-169.

CARVALHO, N. P. (org.). *Metaliteratura e suas metáforas*. Recife: EDUFRPE, 2017.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

ERLBRUCH, Wolf. *A senhora Meier e o Melro*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2001.

ESTADO DE GOIÁS. *Feira de livros “Cantinho de leitura”*: Manual de instruções para as escolas. Goiânia: SEF, 2000.

FOUCAULT, Michel. Linguagem e literatura. In: MACHADO, Roberto. *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 20015. p. 137 -174.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. Trad. Eric Nepomuceno. 9. ed. Porto Alegre: L&PM, 2002.

GIDE, André. *Os moedeiros falsos*. Tradução de Celina Portocarrero. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983.

HESSE, Hermann. *Demian*. Trad. Ivo Barroso. Rio de Janeiro: Record, 2018.

JOUVE, Vincent. *Por que estudar literatura?* Trad. Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

JOYCE, James. *O retrato do artista quando jovem*. Trad. José Geraldo Vieira. Rio de Janeiro, BestBolso, 2012.

MACHADO, Luiz Raul. *Fulustreca*. Ilustração de Roger Mello. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

PAES, José Paulo. *Prosa seguida de odes mínimas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

## **Autores convidados**

### **Alexandre Pilati**

É professor associado de literatura brasileira do Departamento de Teoria Literária da Universidade de Brasília - UnB. Mestre e doutor pela mesma universidade, realizou estágio pós-doutoral na Universidade de Buenos Aires e foi professor visitante na Università degli Studi di Perugia, Itália. E-mail: alexandrepilati@unb.br

### **Alice Maria de Araújo Ferreira**

Professora do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) do Instituto de Letras da Universidade de Brasília. Atua na graduação em Tradução ? Francês e na pós-graduação em Estudos da Tradução (Postrad). É doutora em Linguística (Para um vocabulário da obra de Milton Santos ? USP ? 2000) e fez pós-doutorado sobre Tradução Etnográfica (UFBA-2016). Foi Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Estudos da Tradução (POSTRAD) da Universidade de Brasília (UnB) de março 2017 à março 2019. É líder do Grupo de pesquisa "Tradução Etnográfica e Poéticas do Devir" onde desenvolve pesquisas sobre as escritas tradutórias e o multilinguismo em textos etnográficos, literários e filosóficos. Também atua na área da Terminologia bilingue, sobretudo Enoterminologia.

### **Altaci Corrêa Rubim**

Professora da Universidade de Brasília-UnB; professora pesquisadora do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia-PNCSA e do Centro de Estudos Lexicais e Terminológicos na área de Política Lin-

guística - Centro LEXTERM/UnB; Coordenadora dos Centros de Ciências e Saberes Tradicionais Kokama. E-mail: altacirubim@gmail.com.

### **Ana Catarina Monteiro**

É licenciada em Línguas Estrangeiras Aplicadas pela Universidade Católica Portuguesa (1998) e em Línguas e Literaturas Modernas pela Universidade Nova de Lisboa (2000), Mestre em Estudos Literários Comparados pela mesma universidade (2002), frequenta o Programa Doutoral em Educação na Universidade de Aveiro, universidade onde é investigadora do CIDTFF. É leitora do Camões, I.P. desde 2007, na UniRovuma (Nampula, Moçambique). E-mail: acmateusmonteiro@camoes.mne.pt

### **Antón Corbacho Quintela**

Possui graduação em Filologia Hispânica (área de Galego-Português) pela Universidade de Santiago de Compostela (1996), mestrado em Filologia Galega pela Universidade de Santiago de Compostela (2001) e doutorado em Filologia Galega pela Universidade de Santiago de Compostela (2009). Atualmente é professor associado da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás e membro do Grupo de Pesquisa GALABRA da Universidade de Santiago de Compostela. Tem experiência na área de Estudos Literários, com ênfase em Estudos da Cultura, atuando principalmente nos seguintes temas: Imigração e Aculturação, Sistemas Literários e Identidade e Produção Editorial.

### **Cibele de Guadalupe Sousa Araújo**

Possui licenciatura Dupla em Português e em Inglês pela Universidade Federal de Goiás. É especialista em Estudos literários e Ensino de literatura, mestre e doutora em Letras e Linguística, com concentração em Estudos Literários, pela mesma Instituição. É pro-



fessora de Português e de Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, atuando no câmpus Cidade de Goiás. É autora do livro *A representação do feminino na ficção de Yvonne Vera* (Goiânia: PUC-GO: Kelps, 2011). Como pesquisadora, dedica-se à Literatura Africana Anglófona, aos Estudos da Tradução e ao Ensino de Literatura. E-mail: [guadalupe.sousa@gmail.com](mailto:guadalupe.sousa@gmail.com)

### **Ermelinda Lúcia Atanásio Mapasse**

É doutorada em Letras, Concentração em Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal de Curitiba (2015), Mestre em Linguística Portuguesa (2005) e Licenciada em Língua e Cultura Portuguesas (2000) pela Universidade Clássica de Lisboa. Com sólida experiência na área da Educação e da língua portuguesa; no desenvolvimento de pesquisas científicas, na orientação e arguição de trabalhos de graduação e pós-graduação na UniRovuma – Nampula (Moçambique). E-mail: [emapasse@unirovuma.ac.mz](mailto:emapasse@unirovuma.ac.mz)

### **Fernanda Silva Braga**

Aluna do programa de Pós-graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG. Nível Mestrado. E-mail: [bragafer08@gmail.com](mailto:bragafer08@gmail.com)

### **Jordana Avelino dos Reis (SEDUC/GO)**

É doutoranda em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Goiás, mestra em Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol pela mesma universidade e integrante do grupo de redatoras(es) do novo Documento Curricular para Goiás - etapa Ensino Médio (DC-GOEM) da SEDUC/GO - componente curricular Língua Espanhola - área de Linguagens e suas Tecnologias; Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: [jordanaavelinodosreis@gmail.com](mailto:jordanaavelinodosreis@gmail.com).

**Júlia Moutinho Diefenthäler**

É professora de Língua Portuguesa de Ensino Médio e de pré-vestibulares em Brasília e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ). Graduanda em Língua Portuguesa na Universidade de Brasília, desempenha pesquisa em Educação, Linguística Textual e Sociolinguística. Em 2019, teve seu Projeto de Iniciação Científica agraciado com menção honrosa pela mesma universidade. E-mail: juliadief@gmail.com.

**Leila Borges Dias Santos**

É doutora pela UnB. Professora Associada da Faculdade de Letras da UFG – Regional Goiânia. Atua na área de Estudos Literários. Membro do Grupo de Pesquisas Laboratório de Estudos Judaicos (LEJ), da UFU. E-mail: ninamassena@gmail.com.

**Lucas da Silva Paulino (CELIN-SEDUC/PB)**

É mestrando em Linguística pelo Programa de Pós Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba, integrante do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL) pela mesma universidade, professor do Centro de Línguas da Paraíba (CELIN) e da Secretaria Estadual de Educação da Paraíba (SEDUC-PB) e, atualmente, está vice-presidente da Associação de Professores de Espanhol do Estado da Paraíba (APEEPB). E-mail: lucaspaulino@outlook.com.

**Luciana Borges**

É professora de Literatura Brasileira na Universidade Federal de Catalão, Doutora em Letras pela UFG, pesquisadora do grupo Dialogus (CNPq), membro do GT ANPOLL - A mulher na literatura e do Coletivo Literário Mulherio das Letras. Autora do livro *O erotismo como ruptura na ficção brasileira de autoria feminina* (Ed. Mulheres,

2013) e organizadora de *A mulher na escrita e no pensamento: ensaios de literatura e percepção* (Funape, 2013), *O corpo na literatura e na arte: teorias e leituras* (Depecac, 2013), *Gênero, Linguagens e Etnicidades* (Funape, 2013), *Tessituras Literárias: cultura, identidade e outras artes* (Mercado de Letras, 2017) e *Letras Insubmissas* (Mercado de Letras, 2020). E-mail: borgeslucianab@gmail.com.

### **Ludmylla Mendes Lima**

É professora e pesquisadora de Literaturas na UNILAB (Bahia). Possui Doutorado em Letras pela USP (2012). Participa dos grupos de pesquisa Crítica e Tradução do Exílio e Afroletrias. Realizou estágio pós-doutoral na University of Cape Town, África do Sul, onde desenvolveu o projeto de pesquisa "Realismo, fronteiras e contato em narrativas moçambicanas e sul-africanas". E-mail: ludmyllalima@unilab.edu.br.

### **Luiza Beltrão Moraes**

Licenciada em Língua Portuguesa e mestra em Linguística pela Universidade Federal de Goiás. Interessa-se por pesquisas, estudos e debates acerca da Sociolinguística decolonial, Educação popular e interculturalidade. E-mail: izabeltrao@gmail.com.

### **Margareth de Lurdes Oliveira Nunes**

Possui graduação - bacharelado e licenciatura em língua portuguesa pela Universidade Federal de Goiás - UFG (1985). Mestre em Letras - Estudos Lingüísticos (etnolinguística) pelo programa de Pós Graduação em Letras e Linguística (2003). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua estrangeira (Italiano) e Lingüística. Já foi professora no Campus avançado de Catalão, nas disciplinas de Filologia Românica, Latim e Lingüística diacrônica. Atualmente atua no Campus II, em Goiânia, no curso de Letras. E-mail: mnunes@ufg.br.

**Maria Clara Dunck**

É doutoranda em Literatura na Universidade de Brasília (UnB), mestra em Literatura e Práticas Sociais também pela UnB, bacharel em Literatura e licenciada em Português pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Articula principalmente os temas: contracultura, mulheres da geração beat, filosofia, política e literatura de autoria feminina. E-mail: mdunck@gmail.com.

**Mariana Fernandes dos Santos**

É doutora em Ensino, Filosofia e Histórias das Ciências/UFBA. Mestre em Estudo de Linguagens/UNEB-BA. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia/IFBA-Campus-Eunápolis. E-mail: mariana.santos@ifba.edu.br

**Mirian Santos de Cerqueira**

É professora Associada do Departamento de Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás, com atuação no curso de Letras: Português (licenciatura) e Letras: Linguística (bacharelado). E-mail: miriancerqueira@gmail.com.

**Monica Mariño Rodríguez (UFRGS)**

É outora em Letras/Estudo da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestra em Estudos da Linguagem/Linguística Aplicada pela mesma universidade. Professora adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Pibid Espanhol UFRGS. E-mail: monica.narino@gmail.com.

**Nilson Pereira de Carvalho**

É professor associado da Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, em Garanhuns – PE. Atua na área de Estudos Literários. Coordena o Projeto de Estudos e Pesquisa *Metaliteratura*:

*teorias, obras, criação e letramento*, desde 2012. É autor/organizador do livro *Metaliteratura e suas metáforas*. Publicou em 2020 o livro de poemas *Talvez Quase*, pela Kilariô Aleliê. E-mail: nilson.carvalho@ufape.edu.br.

### **Paulo Henrique Vieira de Souza**

É professor de Língua Portuguesa da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e mestre em literatura pela Universidade de Brasília-UnB. E-mail: ph.vieiras@gmail.com.

### **Pilar Lago e Sousa**

É doutoranda em Teoria Literária na Unicamp, bolsista Capes e orientanda da Profa. Dra. Suzi Sperber. Integra os grupos de pesquisa Pulsão de Ficção e Ursuliñas. É Mestra em Estudos Literários pela UFG, membro do conselho editorial da Revista Reiva e mediadora do clube de leitura feminista Leia Mulheres Goiânia. E-mail: pilarbu@gmail.com.

### **Rafael Gazzola de Lima**

É mestre em literatura pela Universidade de Brasília-UnB. E-mail: rgazzola@gmail.com.

### **Renato Cabral Rezende**

É professor Adjunto de Sociolinguística da Universidade de Brasília (UnB). Doutor em Linguística pela UNICAMP e *visiting scholar* na Universidade da Califórnia Berkeley (EUA). É autor da obra *Ethos e Progressão Textual em Relações*, de Heleno Godoy (Ed. PUC-GO/Kelps, 2012). É co-organizador e tradutor da obra *Língua como Prática Social* (Cortez, 2008), de William Hanks. E-mail: renato.rcr@gmail.com.

**Suene Honorato**

Professora da Universidade Federal do Ceará (UFC), no curso de Letras, Campus Universitário do Benfica, Fortaleza. Bacharel em Literatura pela Universidade Federal de Goiás (2002), mestre em Letras e Lingüística pela Universidade Federal de Goiás (2006) e doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas. Trabalha com poesia brasileira moderna e contemporânea. Atualmente, vem desenvolvendo pesquisa sobre personagens indígenas nas literaturas brasileiras (produzidas por autores(as) indígenas e não indígenas). E-mail: suenehonorato@gmail.com.

**Tânia Ferreira Rezende**

É doutora em Linguística pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora de Linguística e Língua Portuguesa na Faculdade de Letras/UFG, onde é Líder do Obiah Grupo de Estudos Interculturais Decoloniais da Linguagem, coordenadora do Laboratório de Políticas de Promoção da Diversidade Linguística e Cultural, coordenadora do Centro de Formação e Apoio Linguístico e Literário Maria Firmina dos Reis. E-mail: taferez@ufg.br.

**Tarsilla Couto de Brito**

(profa dra adjunta fac. de letras/ppgll/ufg). exilada (grupo crítica e tradução do exílio <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/206841>). coordenadora do projeto de pesquisa Modos e problemas de representação: um desafio aos estudos literários. coordenadora do grupo de formação Desmundo. E-mail: tarsillacouto@ufg.br.



## **SOBRE O E-BOOK**

Tipografia Segoe UI, Newsreader 6pt, Lucida Sans  
Typewriter

Publicação Cegraf UFG  
Câmpus Samambaia, Goiânia-Goiás,  
Brasil. CEP 74690-900  
Fone: (62) 3521-1358  
<https://cegraf.ufg.br>